педагогика детства

Начальная школа Монтессори

SHOUT
SHARE
IT

Annotation

Сегодня дошкольные группы Монтессори получили достаточное распространение в России. Но родители, желающие продолжить образование своих детей по системе Монтессори, задают справедливый вопрос о начальной школе.

Эта книга призвана показать различие между дошкольными и школьными группами, как его определила сама М. Монтессори, а также выявить потенциал этой начальной школы, широко распространенной в мире, и перспективы ее развития в нашей стране.

Предназначенная родителям и воспитателям, книга будет полезна преподавателям и студентам педагогических учебных заведений.

- Начальная школа Монтессори
  -
  - К. Сумнительный
    - О чем спор?
    - Что же такое начальная школа Монтессори?
    - Начальная школа в России от Ю.И. Фаусек до современности
    - Учитель Монтессори-школы
  - Теория школы Монтессори
    - М. Монтессори
      - Ознакомление шестилетнего ребенка с космическим планом
      - Правильное использование воображения
      - Новая психология бессознательного
      - Вселенная перед лицом детского воображения
      - Безграничные возможности человека
      - Заключение
    - К. Сумнительный
      - Что такое космическое воспитание?
  - Практика школы М.Монтессори
    - Ю. Фаусек
      - Введение
      - Организация самостоятельных занятий
      - Значение самостоятельных занятий для развития и воспитания детей
    - Ю. Фаусек
    - К. Сумнительный

- Большие истории
  - Общие замечания к Большим историям[4]
  - У бога нет рук
  - Мы все живем на земле
  - Мы – люди
  - Нам нужны буквы, чтобы писать
  - Нам нужны цифры, чтобы считать
  - Дополнительные истории
    - История растений
    - Биологические эксперименты
    - История одной гармоничной страны
- Библиография

- notes
  - 1
  - 2
  - 3
  - 4

Начальная школа Монтессори
Сост. С.И. Сумнительная, К.Е. Сумнительный

© ООО «Карапуз-Дидакитика», 2008.
© С.И. Сумнительная, К. Е. Сумнительный, составление, вступительная статья, 2008.

К. Сумнительный
Начальная школа М. Монтессори в современном образовательном пространстве

О чем спор?

Эта книга посвящена такому малоизвестному в России феномену, как начальная школа М. Монтессори (школа для детей от 6 до 12 лет). Только в последние десять лет в нашей стране начали предприниматься попытки открыть такие школы в разных условиях и с разным методическим и дидактическим сопровождением.

Сейчас о педагогике М. Монтессори принято говорить и писать исключительно в умилительных тонах, восхищаясь непринужденностью работы детей в Монтессори-классах и одухотворенностью учителей. Почему-то забывается, что сама Мария Монтессори называла то, что она делала, методом научной педагогики. Забывают и то, что современники итальянского педагога упрекали ее, что в ее группах значительно меньше той свободы, о которой она пишет в своих первых книгах. И, наконец, можно ли подвести под этот уже модный «педагогический бренд» все, что производится под его флагом? На фоне создания школ, «основанных на идеях» М. Монтессори, этот вопрос кажется мне ключевым.

Но прежде чем обсуждать, что же такое начальная школа М. Монтессори, надо вспомнить об основном комплексе идей, на котором основана педагогика итальянского врача.

Ее важной особенностью стало единство *принципов строительства отношений* с ребенком, *методик, дидактических приемов* и *материалов*, которые составили феномен этой педагогики.

И если сама Монтессори заявляет, что «ребенок не может свободно развиваться, как это делают все растущие живые существа, потому что взрослый подавляет его», то первый шаг, который она сделала, освобождая ребенка, – это упразднение парт и скамеек.

Монтессори дает ребенку физическую свободу, которая направлена на его психологическое освобождение. Фактически итальянский педагог впервые отказывается от господствующей до сих пор в мире классно-урочной системы. Она упраздняет привычный классический фронтальный урок как форму, опасную для физического и психологического развития ребенка.

Она предлагает идти не от программы, а от интересов развития детей. Но чем и как заменить опасные и уже в начале XX в. устаревшие формы обучения? Может быть, отправиться вслед за Руссо на природу, где в соприкосновении с ней произойдет естественное свободное воспитание ребенка?

Во многом именно по этому пути идут русские педагоги Л.Н. Толстой и К.Н. Вентцель.

М. Монтессори отвечает на этот вопрос по-другому: «Необходимо, чтобы среда, обстановка жизни ребенка заключала в себе средства (стимулы) для самовоспитания. Эти стимулы нельзя вводить случайно». Это отличие позиции Монтессори не только от позиции сторонников традиционной формы обучения, которые, по ее признанию, старались и, добавлю, стараются до сих пор «уменьшить мучение» детей, «улучшая программы, сокращая расписания, устраняя письменные работы», но и от сторонников свободного воспитания, которые не придают серьезного значения содержанию образования и дидактическим пособиям.

Отношение М. Монтессори к созданию стимулов поражает жесткостью. Она подчеркивает, что пособия не могут быть сделаны любым педагогом, а являются результатом сложной работы, для которой требуется научная подготовка. «Кто говорит теперь о свободе в школе, тот должен одновременно демонстрировать пособия, приближающиеся к научным приборам, которые делают такую свободу возможной». Лишь на таком основании, по мнению М. Монтессори, можно не только давать ребенку свободу, но и обеспечивать его обучение.

Стимульные материалы должны не столько диагностировать развитие ребенка и его психические реакции (хотя и это можно делать с успехом), сколько, и прежде всего, пробуждать в нем активность и стремление исследовать окружающий мир. Это и делает воспитание и обучение привлекательным и захватывающим. В ходе такого обучения, используя предложенные ему стимульные материалы, ребенок реализует свои человеческие потребности. Это и есть сущность метода Марии Монтессори. Итальянский педагог считает: *только то обучает и воспитывает, что развивает индивидуальность ребенка.*

Другой органической составляющей ее педагогики стала *разновозрастность детских групп*. Изначально она сложилась достаточно стихийно, так как одновременно в новую школу Монтессори были приняты дети различных возрастов. Но сегодня очевидно, что по факту создать одновозрастную школьную группу практически невозможно, потому что при одном и том же биологическом возрасте дети в ней будут отличаться по так называемому психологическому возрасту.

Позже, разработав свою возрастную периодизацию, Монтессори предлагает особую среду, помогающую выполнить задачи развития, характерные именно для данного периода. До сих пор эта периодизация лежит в основе работы с детьми. На нее

ориентирована подготовка учителей, что отражено в наличии трех отличающихся друг от друга по программе курсов по подготовке педагогов, работающих с детьми от 0 до 3 лет, от 3 до 6 лет и от 6 до 12 лет.

Почему педагогов готовят отдельно? Да потому, что у каждого из перечисленных периодов своя главная задача и своя, соответствующая этой задаче, *подготовленная* (развивающая) *среда*. Часть стимульного материала «кочует» из среды в среду, но значительная его часть достаточно оригинальна и разработана как самой М. Монтессори, так и ее последователями конкретно для каждой возрастной категории. Это базовый материал. Он нужен «как опорный пункт». Но важно то, что «внешний материал развития должен соответствовать психическим нуждам ребенка, это как бы ступени лестницы, которые помогают малышу подниматься вверх; эти ступени должны доставлять возможность приобщения к культурным ценностям, формирования высших способностей». Создание такого материала сама Монтессори считает своим главным вкладом в педагогику.

Следует подчеркнуть, что сила метода М. Монтессори – в синтезе разных и не всегда принадлежащих ей, как автору, идей, а сама ее педагогика – результат длительной экспериментальной работы. В противном случае придется признать, что все работы по сенсорному развитию детей в отечественной науке основаны на идеях М. Монтессори, все группы, где восприняли концепцию лаборатории Н.Н. Поддьякова о развивающей среде, используют идею Монтессори и являются Монтессори-группами. Правда, в них не используется главный вклад М. Монтессори в педагогику – ее стимульный материал. Придется также признать, что идея известного отечественного психолога Л. С. Выготского о введении ребенка в зону ближайшего развития[1], не будучи оформленной теоретически, использовалась итальянским педагогом на практике. А Выготский ознакомился с этой практикой до того, как сформулировал идею о зоне ближайшего развития.

Необходимо понять, что педагогика М. Монтессори – не конструктор из кубиков, в котором произвольно и бездумно можно менять все, что угодно, и надеяться, что здание не только не развалится, но станет еще красивей и совершенней. Это здание строилось продолжительное время, в ходе аккуратной экспериментальной работы, и если оно и требует реставрации или переноса на новое место, в новые социокультурные условия, то этот перенос должен быть не менее аккуратным, чем исходное строительство. Как научная педагогика, она требует от работающих в ней обученности, знания созданных в ней методик, безусловного владения дидактическим материалом и не менее

безусловного принятия ребенка как *субъекта* педагогического процесса.

Что же такое начальная школа Монтессори?

Тот багаж, с которым ребенок выходит из детского сада Монтессори, может быть разделен на *навыки*, которые дает стимульный материал, и *качества*, которые воспитываются в дошкольной группе Монтессори. Упор в отечественном образовании принято делать на *навыки,* среди которых выделяется письмо и чтение, а также значительное развитие математических способностей. Тем не менее в долгосрочной перспективе важнее кажутся *качества*, приобретаемые ребенком. Это, прежде всего, самостоятельность, уважение к себе и другим, умение самостоятельно учиться, креативность, а также более низкая, чем у сверстников, агрессивность, рассматриваемая в некоторых исследованиях, как недостаток. Именно с этим багажом дети приходят в начальную школу.

Итальянский педагог пишет: «Обучение детей в возрасте от 6 до 12 лет не является прямым продолжением того, что было прежде, хотя имеет ту же основу». Практика подсказывает нам, что, говоря о той же основе, М. Монтессори имеет в виду:

– отсутствие классно-урочной формы занятий и замена ее свободной работой, в рамках которой проводятся короткие уроки в малых группах или беседы-демонстрации в ходе знакомства детей с Большими историями;

– наличие специально подготовленной среды;

– использование стимульного материала, ориентированного на психологические нужды ребенка этой возрастной категории;

– предоставление свободы выбора и свободы творчества в рамках подготовленной среды и дидактических задач, заданных стимульным материалом.

Естественно, что остается и принцип разновозрастности группы, и принцип уважения к ученику, который рассматривается как полноправный субъект образовательного процесса. Но почему же тогда обучение не является продолжением того, что было прежде? Монтессори поясняет нам: «Психологические новообразования этого периода обусловлены природой и предполагают повышенную восприимчивость к культурным ценностям так же, как на прежнем этапе проявлялась повышенная восприимчивость к постижению окружающей среды». То есть в связи с изменениями в психике ребенка меняются задачи развития, а, следовательно, изменяется содержание образования и, естественно, предлагаемый ребенку стимульный материал.

Для этого возраста М. Монтессори указывает на два характерных отличия:

– ненасытность в приобретении знаний о внешнем мире;

– окончание действия простого механизма впитывающего ума (действующего на стадии 0–6 лет), одним из следствий которого становится желание ребенка найти критерии для отделения хорошего от плохого, что до сих пор ребенок был сделать не в состоянии.

Но есть и еще два важных фактора, которые предлагает использовать в этом возрасте М. Монтессори. Первый из них – воображение. В возрасте детей от 3 до 6 лет Монтессори предупреждает нас об опасности «бега от реальности», который возникает как адаптивная реакция и выражается в уходе ребенка в зыбкий мир фантазий. А в возрасте от 6 до 12 педагог предлагает опираться на детское воображение, так как «секрет хорошего обучения в том, чтобы представить интеллект ребенка, как плодородное поле, в котором могут быть посеяны семена, где они будут расти под теплом пылающего воображения. Наша цель, таким образом, не просто заставить ребенка понять, и еще меньше – принудить его запоминать, а так затронуть его воображение, чтобы привести в движение его сокровенные струны». По мнению М. Монтессори, в этот период интеллектуальное и эмоциональное идут в ребенке рука об руку. Л. С. Выготский напишет: «Ни одна форма поведения не является столь крепкой, как связанная с эмоциями. Поэтому, если вы хотите вызвать у ученика нужные вам формы обучения, всегда позаботьтесь о том, чтобы эти реакции оставили эмоциональный след в ученике…» Но Л.С. Выготский высказал это положение как чисто теоретическое, а итальянский педагог строит на нем обучение.

Важной особенностью психических новообразований шестилетнего ребенка М. Монтессори считает его ассоциативное мышление, которое является одним из продуктов работы подсознания.

Монтессори рекомендует педагогам своей школы: «Мы сейчас не советуем работать над запоминанием некоторых важных частей материала, но скорее изучать его легко, необдуманно и затем отставить в сторону на несколько дней без совершенного забывания». Очень важное замечание: «без совершенного забывания». То есть предполагается, что интерес, возникший у ребенка, заставит его вернуться к изучаемому, возможно, на новом уровне. От детей не требуют зазубривания материала. Но учитель помогает через короткий урок, который сегодня принято называть презентацией, экспериментом или самостоятельным

проектом, вернуться к тому, с чем дети недавно столь непринужденно познакомились.

Свобода от программы, о которой пишет Монтессори, не становится для учителя свободой от знания материала, свободой от серьезной и тщательной подготовки к работе с детьми.

Большая и важная часть этой работы – подготовка среды и специального стимульного материала. Только стимулирует он теперь, прежде всего, воображение и возникновение у ребенка ассоциативных рядов.

Большая часть этого материала (около 80 %) делается руками самого учителя. Но это не значит, что этот базовый материал, дающий представление о культурных образцах, выполняется небрежно и произвольно, как взбредет в голову каждому конкретному учителю. Если бы это было так, то в школьном звене было бы утеряно главное педагогическое открытие М. Монтессори – ее стимульный материал. Часть этого материала сделала сама Мария в период пребывания в Индии, где и происходила ее огромная, совместная с сыном Марио работа по созданию основ начальной школы. Марио-старший пережил свою мать всего на пять лет, а затем их дело продолжил Марио-младший, внук Марии, который внес большой вклад в развитие начальной школы Монтессори. Вокруг него в рамках AMI сложилась группа педагогов, которая занималась доработкой идей М. Монтессори о начальной школе и разработкой соответствующих стимульных материалов. Часть из них возглавила специальные курсы по подготовке педагогов для начальных школ Монтессори или стала их тренерами. Многие из них входят в педагогический комитет AMI, который собирается каждый год и обсуждает необходимость и оправданность внесения изменений в содержание образования и стимульный материал.

В подготовленной среде современной начальной школы Монтессори несколько основных зон. Это оставшиеся от дошкольной среды, но существенно пополненные дидактическим материалом *математическая зона* (куда входит новый раздел «Геометрия») и *зона развития родного языка* (также сильно пополненная). Кроме этого, появляется *история* (от возникновения человека до современной истории), *биология* (с подробной зоологической и ботанической классификацией), *география*. По содержанию она, скорее, может быть названа естественнонаучной зоной, так как в нее входит не только география от возникновения Вселенной до процессов, формирующих современное состояние рельефа (геофизика), но и основы политической и экономической географии.

Практически в каждом из этих разделов есть так называемая

Большая история, которая раскрывает перед детьми целостную картину явлений и на доступном им уровне объясняет то, что случилось, и какую роль это сыграло в развитии человечества.

Остается только один вопрос. Он связан с *космическим воспитанием*. Что означает этот термин и как он применяется в педагогике Монтессори? Сама Мария говорит о космическом плане воспитания так: «В рамках этого плана детям сначала рассказывают о создании мира и говорят о месте человека в нем настолько, насколько на эти вопросы отвечает религия и философия. Ответ этот был всегда одинаков: «Бог поместил тебя на землю работать и выполнять свой долг». Итак, М. Монтессори четко указывает нам, что космическое воспитание – это не предмет и даже не предметная область, а принцип, которому подчинено воспитание и обучение в начальной школе. Все содержание образования, предложенное самой Монтессори, подчинено этому принципу. Она раскрывает перед ребенком мир в его единстве и разнообразии, начиная с зарождения Вселенной и до современной жизни человека.

Стоит отметить, что в этих рамках совершенно по-другому выглядит история. В обычном, классическом изложении это описание властителей и героев, а также их подвигов и поражений, битв и завоеваний, значимость которых оценивается очень часто с точки зрения конкретного народа или этноса, вовлеченного в исторический процесс. Для М. Монтессори история говорит об открытиях и достижениях человеческого духа, которые стали достоянием всего человечества и дали толчок в его развитии. Ей интересно не имя и факт.

Для школ Монтессори вполне обычен проект, в котором дети на «линии времени» рассматривают, например, как совершенствовались транспортные средства или осветительные приборы. Хотя есть исторические проекты иного рода. Так, американские коллеги рассказывали мне о ребенке, который посвятил достаточно много времени изучению биографий всех президентов США. Это был его личный исторический проект.

И в заключение этого раздела несколько практических замечаний. Вполне очевидно, что в рамках AMI подготовка учителей для школы Монтессори заканчивается начальной школой, но как же быть с заявлениями о создании полной Монтессори-школы? Был ли у самой М. Монтессори план создания такой школы и нашел ли он хоть какое-то применение?

В большинстве Монтессори-школ США и Канады обучение заканчивается в 10–12 лет, после чего дети уходят в обычные средние школы. Так как на американском континенте школы Монтессори частные и довольно дорогие, то можно с

уверенностью утверждать, что они выигрывают конкуренцию с традиционными школами, поскольку полностью содержатся на средства родителей и учредителей.

Но есть и отдельные опыты продолжения образования М. Монтессори. Одним из инициаторов воплощения плана работы итальянского педагога со старшими школьниками стал американский педагог Дэвид Канн. План, который реализует Канн и его немногочисленные сторонники, называется «Дети Земли». Он не был воплощен при жизни самой М. Монтессори. Именно поэтому так удивляют утверждения о существовании полной школы Монтессори.

Напомню, что по возрастной периодизации, принятой в педагогике Монтессори, 12–18 лет – это период самоутверждения через независимые научные знания. В нем две фазы. В ходе первой (от 12 до 15 лет) происходит выстраивание отношений личности с сообществом, на втором (с 15 до 18) – происходит профессиональное самоопределение. По замечанию М. Монтессори, в это время интеллектуальные способности подростка несколько снижаются.

По одной из общепринятых возрастных классификаций, принадлежащих Л.С. Выготскому, ведущей деятельностью этого периода является общение со сверстниками. Идея М. Монтессори для этого возраста состояла в том, чтобы создать детское сельскохозяйственное сообщество, находящееся на полном самообеспечении. Фактически это должно было быть небольшое фермерское хозяйство, где дети обучались бы в конкретной деятельности искусству жить в обществе и быть самостоятельными. В нем много внимания и времени должно было уделяться общению и занятиям искусством.

Такие школы работают ныне в США и Финляндии и, как правило, дети живут там постоянно, уезжая домой только на выходные. Таких школ немного, но именно они – по-настоящему полные школы Монтессори. Подготовленной средой в них является современное крестьянское подворье, а дидактическим материалом – все механизмы и приборы, которыми для успешной работы пользуется современный фермер.

Начальная школа в России от Ю.И. Фаусек до современности

Первым, кто попытался заниматься начальной школой Монтессори в России, стала Юлия Ивановна Фаусек (1863–1942). В первых ее опытах, связанных с педагогикой М. Монтессори, участвовали разновозрастные дети (от нескольких месяцев до 9 лет). Дальнейшая ее работа показала, что старшие дети должны быть выделены в отдельную группу.

Из записок Ю.И. Фаусек известно, что в последние годы практической работы она отвоевала себе право на то, чтобы вести старшую группу, где были дети 8–9 лет. В принципе, эта возрастная категория и должна была быть в начальной школе.

Ее работа, вплоть до изгнания из института (ныне Педагогический университет им. Герцена), проходила в обстановке холодного отчуждения и даже изоляции. Очевидно, что в 30-е гг., когда и сама М. Монтессори еще не разработала основы своей педагогики для начальной школы, Юлия Ивановна шла путем, уже проторенным самой Монтессори, создавая и совершенствуя дидактические материалы по развитию родного языка. Не затрагивая остальной материал, Юлия Ивановна делала ту необходимую работу, которую вынуждены делать все последователи итальянского педагога в других странах с материалом по развитию речи. В этом смысле ее разработки и попытки переложить развитие речи на отечественные литературные источники кажутся интересными, хотя и не выходят за рамки дошкольной педагогики Монтессори.

Все, что предлагает Ю.И. Фаусек, сегодня уже почти не актуально для групп начальной школы Монтессори, если они правильно укомплектованы. Так, например, в США на десять детей, прошедших детский сад Монтессори, принято брать лишь одного не прошедшего. Объяснение этому дает сама М. Монтессори: «Ребенок шести лет, который посещал Монтессори-школу, имеет преимущество не быть таким невежественным, как ребенок, пропустивший этот эксперимент. Он знает, как читать и писать, интересуется математикой (и географией, и историей) а поэтому ему легко дать любое количество дальнейших знаний».

В нашей стране пока такая комплектация трудноосуществима, ведь при правильной организации дошкольной группы ежегодно из нее выходит не более 7 выпускников. Следовательно, для формирования класса необходимо собирать детей из трех-четырех дошкольных групп.

Это редко удается, поэтому повышает ценность разработанных Ю.И. Фаусек материалов для развития речи и дает основание для их публикации в этой книге. Несмотря на все оговорки, материалы Ю.И. Фаусек – наиболее успешный пример адаптации дидактического материала по развитию речи, если не считать разработок Центра Монтессори, которые, хотя и соответствуют современным стандартам Монтессори-материала, но также ориентированы в большей степени на дошкольный период (авторы Н. Безбородова и В. Нарышкина, С. Сумнительная).

Еще больший интерес представляют заметки Ю.И. Фаусек, которые с первого взгляда не имеют прямого отношения к педагогике Монтессори. Эта работа опубликована в 1940 г. и названа «Самостоятельные занятия учащихся I–IV классов школы». Имени М. Монтессори нет в названии, да и в тексте оно встречается крайне редко по сравнению с другими работами. Но верная Юлия не отступает от идей своего учителя и практически показывает нам, как может быть организована свободная работа[2] детей даже в условиях господства классно-урочной системы, даже в условиях недостатка или отсутствия стимульного материала.

Фаусек показала, и это главное для нас, коренное отличие обычной нудной «самостоятельной» работы, в ходе которой дети в группах продленного дня выполняли домашние задания, от истинно самостоятельной работы ребенка, внутренним стержнем которой становится его личный интерес и темперамент.

Ю.И. Фаусек пишет: «У каждого есть свои способности и склонности, которые у одних проявляются очень рано, у других позже и, наконец, у третьих, под влиянием неблагоприятных условий воспитания и обучения, могут и совсем не проявиться. Но, несмотря на различия в характерах и особенностях отдельных детей, всех их связывают одни общечеловеческие черты – это стремление к познанию мира, интерес к тому или иному роду деятельности (который, впрочем, не определяет их деятельности в будущем)».

Достаточно точно описывая технологию занятий, роль и место учителя в их организации, Юлия Ивановна по известным причинам не может помочь нам в том самом стимульном школьном материале, который был разработан после ее гибели в блокадном Ленинграде. О ее работах тоже надолго забывают. Ее книги о «враждебной» итальянской педагогике пылятся в библиотеках, ее последние записи оседают в архивах. Ее имя надолго забывают.

Что же происходит с начальной школой Монтессори в России сегодня?

К сожалению, картина не очень ясна, но вряд ли ее можно назвать радужной. Попытки открыть классы Монтесори для детей от 6 до 12 лет предпринимались в России несколько раз, но до сих пор нет убедительного описания работы таких классов, нет и хоть как-то подтвержденных результатов. Часть таких классов была открыта в бывших номерных городах Челябинской области. Статус этих городов и сложность процедуры оформления доступа в них не позволяет достоверно судить о результатах работы этих классов.

Некоторый анализ оказался возможен благодаря Интернету и, к сожалению, он показал, что, заявляя о создании начальной школы Монтессори, педагоги не имеют представления о том, что там должно происходить, как должен быть выстроен учебный процесс и какие стимульные материалы могут быть использованы. Практически эксплуатируется тот потенциал, который дает дошкольная педагогика Монтессори.

В сложившемся положении нет ничего удивительного. Сегодня в России только пять человек прошли систематическое обучение на курсе для работы с детьми от 6 до 12 лет. К сожалению, по разным причинам никто из них не работает с детьми этого возраста. Несомненно, что и те отрывочные семинары, которые проводил Центр Монтессори в Москве, не смогли заменить полноценную подготовку учителей. Отсутствие такой подготовки порождает неуверенность в собственных силах и ведет к многочисленным ошибкам. Сказывается и административное давление, когда органы управления образованием не принимают «чужих» педагогических технологий и требуют немедленного измеряемого результата.

Особый интерес вызывает заявление Центра педагогики М. Монтессори БелГУ о курировании начальных классов Монтессори, открытых в нескольких школах. Но эти заявления вызывают большие сомнения хотя бы потому, что под эгидой центра, в котором разрабатывается проблематика, связанная с образованием Монтессори, открыты курсы по подготовке к школе, «основанные на идеях» Монтессори. В согласии с неизвестными самой Монтессори идеями пяти-шестилетним детям предлагается давать по 6–7 уроков два дня в неделю.

Кроме традиционных для дошкольников занятий с сенсорным, математическим и развивающим речь материалом (см.: Детский сад Монтессори. – М.: Карапуз, 2007), им предложены уроки физики, астрономии и работы с компьютером. Такого мне не приходилось видеть ни в одном из детских садов Монтессори в мире. Где уважаемые коллеги нашли стимульный материал Монтессори, которого не существует даже в школьном

курсе? Почему занятия проходят в классно-урочной форме?

Остается предположить, что в России создана какая-то не известная нигде более в мире модификация, связанная с Монтессори-педагогикой только утилитарным использованием материала.

Невольно вспоминаешь о разрекламированной новации одной отечественной учительницы начальных классов. Она взяла шершавые буквы, которые Монтессори предлагает 4-летним детям, и дала их на фронтальном уроке своим первоклассникам, не имевшим опыта работы с материалом Монтессори. Сама Мария пишет о подобной ситуации: «Если же мы предложим тот же материал ребенку лет 6, он не будет ощупывать буквы так много раз, как следовало бы, и обычно пишет гораздо хуже, чем малыши, которые начали подготовительные упражнения в подходящем возрасте». Положение еще сложнее, когда работа с материалом идет по принуждению, не являясь результатом свободного выбора. В этом случае из стимульного материала он превращается в обычный тренажер, который может развить навык, но не интерес и активность ребенка.

Конечно же, учителя начальных классов не обязаны знать о принципах педагогики Монтессори.

Печальней, когда люди вроде бы сведущие публикуют материалы, которые претендуют на то, чтобы стать энциклопедией мифов о начальной школе Монтессори. Такие книги становятся сборниками грубых фактологических ошибок и существенных неточностей. Их авторы изобретают не существующие в педагогике Монтессори предметы да еще и пытаются выстроить программы, несмотря на прямые указания М. Монтессори об отсутствии программ. Не чем иным, как смешением двух возрастных периодов в одном классе, нельзя объяснить и странные принципы, которые излагают такие авторы. В частности, утверждая, что ребенок, «когда планета достаточно освоена, с легкостью и огромным интересом "поднимается" в космос».

Между тем в правильно организованном классе Монтессори все прямо наоборот. Учитель с самого начала дает ребенку впечатление о космосе, о Вселенной, и именно поэтому детям рассказывается Большая история «У Бога нет рук» (см. в разделе «Большие истории»). Это в дошкольной среде мы идем от частного к общему, а в школьной – как раз от общего к частному. Это для дошкольного обучения можно с некоторой натяжкой рассматривать Большие истории как итог, как обобщение, хотя в дошкольных группах они обычно не предлагаются детям.

В начальной же школе Большие истории становятся

пусковыми механизмами, раскручивающими интерес ребенка, и именно поэтому они не составляются вместе с детьми, как заявляют эти авторы, а рассказываются учителем и сопровождаются экспериментами и демонстрациями. Фактически это стимульный материал, который, как утверждает М. Монтессори, не может иметь случайного характера.

Из этих внешне небольших неточностей и следует совершенно перевернутое представление об обучении в начальной школе. Например, утверждается, что в начальной школе всего три предмета. С этим невозможно согласиться, хотя речь, конечно же, идет не о предметах в узком понимании, а о предметных областях, каждая из которых обеспечена дидактическим материалом.

Странным выглядит и предложение отсылать ребенка по всем задаваемым вопросам в библиотеку. Это похоже на попытку от него отмахнуться, особенно если речь идет о ребенке пяти – семи лет. Ведь в рамках своей возрастной периодизации М. Монтессори предполагала, что способность приобретать независимые научные знания через чтение ребенок приобретает в период от 9 до 12 лет.

Кроме того, во-первых, учитель обязан помочь ребенку в удовлетворении его интереса, не обязательно предлагая ему статью из энциклопедии, а, например, придумать вместе с ребенком эксперимент или какую-то работу, которая может дать ответ на его вопрос; во-вторых, не думаю, что отечественные энциклопедии намного лучше, например, западногерманских, а мои коллеги из Германии жаловались на то, что трудно найти энциклопедию, где вопрос был бы рассмотрен не слишком сложно или уж не слишком примитивно.

Итак, анализ показывает, что претенденты на создание отечественной начальной школы Монтессори пока создают не столько школу, сколько дошкольную среду, дополненную некоторыми школьными материалами, организуя в ней обучение по принципам дошкольной педагогики М. Монтессори. Это не столь уж безобидная ошибка. Ведь сам базовый стимульный материал для начальной школы создает такое богатое содержание образования, что оно с лихвой перекрывает содержание программы традиционной начальной школы и снимает опасение в том, что дети чем-то не овладеют. Если это содержание не дано, то возникает вопрос о результативности обучения и преимуществах метода Монтессори перед традиционным обучением. Именно невозможность доказать эти преимущества и привело к закрытию ряда школьных классов, которые начали открываться еще в конце 90-х гг. Некоторые

российские педагоги спешили стать первыми, мало заботясь о судьбе детей, вовлеченных в педагогические эксперименты под прикрытием имени итальянского педагога. Не думаю, что был допущен осознанный обман, скорее, сказалось пренебрежение, высказываемое по поводу специального образования. Такое положение заставляет остановиться еще на одном вопросе – об учителе для начальной школы Монтессори.

Учитель Монтессори-школы

Любой ли человек может работать в Монтессори-классе? Задавая этот вопрос, обычно имеют в виду не только профессиональную подготовку, не только уровень образования, но и человеческие качества. И это правильно.

К сожалению, проведенные в последние годы исследования показывают, что быть ориентированным на интересы ребенка, что является, безусловно, необходимым для работы в Монтессори-классе, способно менее 10 % педагогов.

Еще более печальные результаты дали другие исследования. Оказалось, что на изменение стереотипов в ходе профессиональной деятельности способно не более 18 % учителей. Но это то поле, на котором следует искать педагогов для школ Монтессори. Некоторый резерв составляют люди, не имеющие высшего педагогического образования, но среди них исследования не проводились, поэтому трудно оценить величину этого резерва. Но, чтобы быть педагогом, недостаточно просто любить детей и уметь с ними общаться, а уж тем более успешно работать в классе Монтессори.

Сама М. Монтессори много пишет о тех качествах, которыми должен обладать учитель в ее системе, выделяя среди них терпение и смирение. Учитель должен понять, что в любом конфликте с ребенком виноват он, и не потому, что «клиент всегда прав», а потому, что у ребенка меньше опыта и понимания конкретных жизненных ситуаций. Учитель не только имеет больше опыта, но и вооружен знаниями о ребенке. Выстраивая отношения с учеником, он решает профессиональную задачу, сохраняя доброжелательность и терпение.

Применительно к учителю начальной школы Монтессори замечает: «Он, в отличие от обычного учителя, не ограничен программой, предписывающей, какое количество каждого предмета должно быть представлено в течение определенного времени и за какие границы не переходить. Эти потребности ребенка, очевидно, более трудно удовлетворить, и учитель не может больше прикрываться программой и расписанием». Следовательно, учитель в начальной школе Монтессори – человек, обладающий обширным кругозором. Это не значит, что он сразу и безошибочно может ответить на любой детский вопрос. Но он должен быть готов к диалогу с ребенком и не бояться признаться в том, что он чего-то не знает. Но, признавая свое незнание, учитель, пусть не сразу, обязан помочь ребенку удовлетворить его интерес.

Очень точно о месте и роли учителя в ходе самостоятельной работы пишет Ю.И. Фаусек. Она отмечает: «Целью самостоятельных занятий служит пробуждение активности ребенка, которая может проявиться только в подходящей для этого обстановке. Эту обстановку, о которой мы уже говорили, организует сам учитель». Создание подготовленной среды – действительно одна из важнейших функций учителя. Это касается не только рабочей атмосферы в классе и поддержания порядка как в дидактическом материале, так и в том, что необходимо для нормальной работы (нарезанная бумага, карандаши, канцелярские принадлежности и т. д.), но и подготовки по образцам самого дидактического материала.

В принципе, в ходе регулярного обучения каждый студент создает свой личный комплект, который проверяет и принимает тренер курса или его ассистенты. Без такого комплекта и прохождения практики невозможно закончить курс. Первая практика посвящена такому важному элементу работы учителя, как наблюдение. Известно, что М. Монтессори придавала очень большое значение этому направлению деятельности учителя. Именно через специальным образом организованное наблюдение педагог узнает конкретного ребенка и ищет пути к пробуждению его активности и самостоятельности. В сложности этого элемента я убедился на собственной практике, когда выбранный мною «объект» быстро засек мой к нему повышенный интерес и стал вести себя вызывающе. Прошло какое-то время, прежде чем мы нашли взаимопонимание и Матиус позволил мне продолжить мои наблюдения за ним.

Не менее интересной и сложной оказалась учительская практика. Я уже самостоятельно давал презентации детям, проверяя тезис о том, что учитель в начальной школе должен дать не менее десяти презентаций за время свободной работы. Честно говоря, столько не выходило ни у меня, ни у учителей, в чьих классах я проводил наблюдения (моим впечатлениям о практике в начальной Монтессори-школе посвящена одна из глав в конце этой книги). Замечу только, что владение дидактическими материалами – одно из важных профессиональных качеств педагога в школе Монтессори. В принципе, любой ребенок может попросить учителя показать, как работать с любым материалом, и он должен быть готов дать короткий урок (презентацию), раскрывающую дидактическую задачу материала. Презентация может быть не столь отточенной, как в дошкольном звене. Это связано с тем, что здесь важен уже не анализ движений, который позволяет маленькому ребенку увидеть алгоритм простых, на взгляд взрослого, но сложных для

него манипуляций. Она должна либо впечатлить ребенка, либо передать смысл и красоту показываемых действий с материалом. Это возможно только тогда, когда сам учитель уверен в презентации и ощущает красоту того открытия, которое может сделать ребенок, используя конкретный стимул.

Итак, задача учителя в начальной школе Монтессори очень проста и в то же время безмерно сложна. Он должен служить, как написала Монтессори, «духу ребенка», способствовать развитию его активности и раскрытию его личности. И это не красивые слова, а вполне реальные методики, которыми должен владеть каждый педагог в школе Монтессори. Она возлагает на учителя, казалось бы, непосильную задачу: «дать все существующее в современной культуре». Сама же признает, что это невозможно, «и поэтому возникает потребность в специальном методе, посредством которого все факторы культуры могут быть представлены шестилетнему ребенку; не в конспекте, навязанном ему, или с точностью до деталей, но в передаче максимального числа источников интереса».

Создать эти источники интереса и грамотно, с учетом индивидуальных особенностей каждого, преподнести их ребенку – вот главная профессиональная задача учителя в начальной школе Монтессори.

Е. Стейдинг в книге «Жизнь и работа Марии Монтессори» показывает треугольник, в котором работает Монтессори-учитель. В нем, кроме педагога, – ребенок и развивающая среда. И с тем, и с другим учитель обязан поддерживать обратную связь. Среда, перестающая удовлетворять познавательный интерес ребенка, должна быть изменена, исправлена. Обратная связь с ребенком показывает, что учитель не только готов выслушать ребенка, но и учесть в своей работе его индивидуальность, готов не только его учить, но и учиться у него.

Теория школы Монтессори

М. Монтессори
Формирование человеческого потенциала

Ознакомление шестилетнего ребенка с космическим планом

Обучение детей в возрасте от 6 до 12 лет не является прямым продолжением того, что было прежде, хотя имеет ту же основу. Психологические новообразования этого периода обусловлены природой и предполагают повышенную восприимчивость к культурным ценностям, так же, как на прежнем этапе проявлялась повышенная восприимчивость к постижению окружающей среды. В этом возрасте наблюдается значительное развитие сознания и самосознания, которое уже имело место, но сейчас оно направлено во внешний мир с целью получения специальной информации о причинах явлений и сути вещей.

Знание может быть оптимально получено там, где есть желание узнать, поэтому рассматриваемый период можно считать самым благоприятным для «посева». Ум ребенка представляет плодородное поле, готовое получить то, что перерастет в культуру. Но если пренебречь этим положением и разочаровать ребенка, не дав ему необходимой информации, ум ребенка

становится искусственно тупым, с этого времени он сопротивляется передаваемым знаниям. Никогда больше не будет интереса там, где семена посеяны слишком поздно. Но в шестилетнем возрасте все аспекты культуры принимаются с энтузиазмом, и позже эти семена разовьются и прорастут.

Если вы спросите, как много семян можно посадить, я отвечу: «Чем больше, тем лучше». Оглядываясь на эволюцию культурного развития нашей эпохи, мы не видим ограничений тому, что должно быть предложено ребенку; у него будет огромное поле избирательной деятельности, и он не будет травмирован пренебрежением.

Но дать все существующее в современной культуре невозможно, и поэтому возникает потребность в специальном методе, посредством которого все факторы культуры могут быть представлены шестилетнему ребенку; не в конспекте, навязанном ему, и не с точностью до деталей, но в передаче максимального числа источников интереса. Эти источники будут слегка удерживаться в памяти, но позже разовьются, когда желание станет более направленным и, таким образом, ребенок может стать индивидом, приспособленным к жизни в расширенном социокультурном контексте.

Вторая сторона детского обучения касается исследования морального поля, умения отличать хорошее от плохого. Ребенок больше не впитывает впечатления с легкостью, но желает понять явления, не соглашаясь с принятием простых фактов. Как только моральная активность развивается, он хочет использовать свое собственное суждение, которое зачастую совершенно отличается от мнения его учителей. Нет ничего более трудного, чем научить моральным ценностям ребенка этого возраста; он дает немедленное возражение на все, что мы говорим, становясь бунтовщиком.

Матери часто чувствуют себя обиженными, потому что их дети, прежде любящие и привязанные, становятся дерзкими, грубо высокомерными и деспотичными. Внутреннее изменение произошло, но природа совершенно логична в пробуждении в ребенке сейчас не только голоса к знаниям и пониманию, но и в требовании умственной независимости, желании отличать добро от зла своими собственными силами и возмущаться ограничением, деспотической властью. В поле морали ребенок сейчас стоит перед необходимостью своего собственного внутреннего света.

Еще один, третий, интересный факт, отмеченный при наблюдении ребенка шести лет, – необходимость ассоциировать себя с другими не просто ради компаний, но в организованной

деятельности. Ему нравится смешиваться с остальными в группе там, где каждый имеет различный статус. Это «природная тенденция», благодаря которой человечество становится организованным.

Если в течение этого периода социального интереса и умственной проницательности все возможности культуры предложены ребенку, чтобы расширить его кругозор и представления о мире, то индивид будет сформирован и разовьется. Количество разъяснений, которое ребенок получит в моральном плане, и возвышенные идеалы, которые он усвоит, будут использованы для целей социальной организации на последующей стадии развития.

Все другие факторы незначительны перед важностью кормления голодного интеллекта и открытия обширных областей знания для страстного исследования. Если мы приступим к этой задаче без всякого метода, мы найдем ее выполнение абсолютно безнадежным. Но мы уже владеем секретом, с помощью которого проблема может быть решена, будучи представлена самому ребенку в его ранние годы. Мы знакомы с ним, и он с нами, и мы узнали от него определенные основные принципы психологии. Один из них заключается в том, что ребенок должен познавать мир при помощи своей собственной индивидуальной деятельности, приобретая умственную свободу. Он берет то, в чем нуждается, не будучи наказан за свой выбор.

Наше обучение должно только отвечать умственным запросам ребенка, но никогда не диктовать их. Как маленький ребенок не может быть спокоен, потому что он нуждается в координировании своих движений, так и старший ребенок, который кажется причиняющим беспокойство из-за любопытства (с чрезмерными «что?», «почему?» и «по какой причине?» происходит все, что он видит), нуждается в структурировании своей умственной деятельности. Ему должно быть дано широкое поле культуры, на котором можно пастись. Задача обучения становится легкой, так как мы не нуждаемся в выборе того, чему будем учить, но следует поместить перед ребенком все для удовлетворения его умственного аппетита. Он должен быть абсолютно свободен в выборе – и далее он не нуждается ни в чем, кроме повторения опытов, которые будут все больше и больше отмечены интересом и серьезными занятиями во время приобретения желаемых знаний. Ребенок шести лет, который посещал Монтессори-школу, имеет преимущество не быть таким невежественным, как ребенок, пропустивший этот эксперимент. Он знает, как читать и писать, интересуется математикой (и географией, и историей), а поэтому ему легко дать любое

количество дальнейших знаний.

Учитель поставлен перед индивидуумом, который уже ознакомлен с базисом культуры и беспокоится о дальнейшем строительстве на этом фундаменте, о том, как учиться и проникать в суть любого интересующего предмета. Какая же дорога лежит перед учителем? Может показаться, что ему почти нечего делать. Это не так, задача учителя не меньше и не легче! Ему надо подготовить огромное количество знаний, чтобы удовлетворить умственный голод ребенка, и он, в отличие от обычного учителя, не ограничен программой, предписывающей, какое количество каждого предмета должно быть представлено в течение определенного времени и за какие границы не переходить. Эти потребности ребенка, очевидно, более трудно удовлетворить, и учитель не может больше прикрываться программой и расписанием. Ему следует самому ознакомиться в достаточной степени с каждым предметом, и даже в этом случае может быть постигнута только внешняя оболочка. Но дайте учителю набраться мужества, чтобы он был уверен, что не останется без помощи и научно продуманного и проверенного плана. С этих пор окажется необходимым давать ребенку представление о целой Вселенной. Вселенная – это внушительная реальность и ответ на все вопросы.

Учитель и ребенок пройдут вместе по дороге жизни, где все предметы – части Вселенной, которые связаны друг с другом и образуют одно целое единство. Эта идея помогает уму ребенка стать упорядоченным, остановить блуждание в бессмысленных поисках знаний. Он будет удовлетворен, найдя в себе универсальный центр всего существующего.

Совершенно необходимо упорядочить интересы ребенка, но обычные методы сегодня не эффективны и не приводят к этому. Как может ум растущего индивида продолжать интересоваться, если все наше обучение сконцентрировано вокруг одного определенного предмета в ограниченных пределах и заключается в передаче такого маленького объема знаний, которое он способен запомнить? Как мы можем заставить ребенка интересоваться, когда интерес может возникать только изнутри? В отсутствии же интереса может появиться только досадная обязанность изучать что-либо и усталость.

Этот пункт должен быть очень ясен. Если идею Вселенной представить ребенку правильно, это вызовет не просто его интерес, но пробудит в нем восхищение и удивление – чувство более возвышенное, чем любой интерес, и более удовлетворяющее. Поэтому ум ребенка не будет более блуждать, но станет упорядоченным и сможет работать. Знания, которыми

он овладеет, будут организованы и систематизированы. Его ум (интеллект) станет цельным и завершенным из-за представления целостности, которое он приобретет. Его интересы распространятся по отношению ко всему, т. к. все связано и имеет свое место во Вселенной, на которой его ум сосредоточен. Звезды, земля, камни, жизнь всех видов образуют целое в родстве друг с другом, и в таком близком родстве, что мы не можем понять камень без некоторого понимания Великого Солнца! Неважно, чего мы касаемся, – атома или клетки: мы не можем объяснить этого без знания обширной Вселенной.

Какой лучший ответ дать этим искателям знаний? Становится сомнительным, будет ли достаточно даже Вселенной? Как она произошла и есть ли ее конец? Возникает еще более великий интерес, который никогда не сможет быть полностью удовлетворен и поэтому продлится всю жизнь. Законы, существующие во Вселенной, могут быть интересны и удивительны для ребенка, более интересны, чем даже «вещи в себе», и он начинает спрашивать: «Что я? Какова задача человека в этой удивительной Вселенной? Мы живем здесь для себя или имеется что-то еще, что нам следует сделать? Почему мы боремся и бьемся? Что есть добро и зло? Когда все кончится?» Этот план космического обучения, как основной камень Продвинутого метода, был впервые объяснен в Англии в 1935 г. Он показал себя как единственную тропу, по которой наши ноги могут твердо ступать в дальнейших исследованиях обучения. Он не может быть использован полностью неграмотным или невежественным человеком, но принимается с радостью ребенком, который был косвенно подготовлен для этого в Монтессори-школе. По правде, это не новая мысль, так как мы имеем дело с природным планом.

Он был в основе обучения в настоящем смысле слова, хотя позже вышел из употребления. В рамках этого плана детям сначала рассказывают о создании мира и говорят о месте человека в нем настолько, насколько на эти вопросы отвечает религия и философия. Ответ этот был всегда одинаков: «Бог поместил тебя на землю работать и выполнять свой долг». Этот принцип, более развитый в научном плане и сделанный гораздо более привлекательным, может использоваться и сейчас.

Правильное использование воображения

Шестилетка, который выходит из Монтессори-класса и для которого первоначально задуман этот дальнейший курс, уже владеет многими культурными интересами. Он имеет глубокую симпатию к порядку и даже к математике, так часто считающейся

препятствием для «среднего» ребенка. Более того, его рука уже контролируется и направляется умом. Практическая работа, проделанная в нашей ранней школе, нашла такое общественное одобрение, что наши упражнения с материалами были приняты школами, открыто признающими другие методы относительно большинства аспектов обучения.

На этом, продвинутом, этапе мы продолжаем давать детям возможность учиться через деятельность руки, особенно в механике и физике. Например, дети изучают законы давления и напряжения путем просьбы построить арку из камней, так расположенных, чтобы удерживаться вместе без помощи цемента. Строя мосты, аэропланы, железные дороги, вычисляя кривизну, они знакомятся с принципами статики и динамики как аспектами обычной школьной программы, где правильно и с полным оборудованием применен наш метод. Везде, где это возможно, для каждого случая практической жизни поощряются механические изобретения. Это делается для того, чтобы наши дети не отрывались от процесса цивилизации, основанной на машинах.

Принимая эту часть нашего метода, некоторые современные школы, особенно в США, пошли так далеко, что дети на этой интеллектуальной стадии роста занимаются сами исключительно с машинами, придуманными для развития интеллекта. Но все, что не может быть изучено таким путем, отделяется, как незначительное и не принимаемое в расчет. Считается, что математика и другие абстрактные предметы выше понимания ребенка при свободной и непосредственной деятельности. Эти школы, основанные на практической работе, противостоят так называемым «старомодным» школам, где преподаются главным образом абстрактные предметы и запоминаются факты, но мы выступаем против в обоих случаях.

Личность одна, и она неделима; все умственные действия зависят от одного центра. Это тот секрет, который обнаруживается в деятельности маленького ребенка. Ведь он способен выполнять работу, намного превышающую наши грезы и ожидания во всех областях, включая интеллектуальную и абстрактную, если его руке позволено работать вместе с интеллектом. Дети демонстрируют огромную привязанность к абстрактным предметам, если они постигают их через ручную деятельность. Они приступают к областям знаний, до сих пор не доступным им, – таким, как грамматика и математика.

Я удивляюсь, как возникла теория, утверждающая: чтобы работать рукой, человек должен иметь неразвитый ум. Или что развитый ум соответствует ручной беспомощности. Неужели

человек должен рассматриваться как работник только головой или только руками без представления его как целостной личности?! Где логика во мнении, что одностороннее развитие может быть полезнее целостного? На современных конференциях широко известные люди, которые посвятили свои жизни делу обучения, серьезно обсуждают, что предпочтительнее: практический метод или умственная дисциплина? Но нам дети показали сами, что дисциплина – это результат совершенного развития только умственного функционирования, исходящего из ручной деятельности. Позвольте целому работать целостно – и появится дисциплина, но не наоборот! Племена, группы, нации – результат такой непосредственной дисциплины и соединения людей.

Будучи убеждена, что цельная личность должна быть заинтересована и нуждается в централизации космической идеи, я задаю себе вопрос: когда и в каком виде эта идея должна быть представлена? Маленькие дети познают эффективность косвенного приближения к этой идее путем обращения к старшим, так как в наших школах возрасты, в ограниченных пределах, смешаны. Когда мы пытаемся показать что-то старшим детям, младшие собираются вокруг, выказывая сильный интерес. Этот интерес проявляется особенно ребенком шести лет по отношению к карте, иллюстрирующей относительные размеры Солнца и Земли шаром и точкой. Младшие дети были взволнованы происходящим в них осознанием и не могли оторваться от карты, тогда как старший ребенок, для которого объяснение было запланировано, нашел это скорее банальным и нуждался в другом предмете, способном вызвать в нем похожий интерес.

Существует разница между таким энтузиазмом и простым пониманием. Точка (Земля) и шар (Солнце) затронули воображение младшего ребенка, оставив его полным энтузиазма, т. к. это оказалось выше его прежних возможностей, чем-то, принадлежащим не к физическому окружению, до чего он не может дотронуться рукой. Более того, если эта частная иллюстрация оставила старшего ребенка неподвижным, это не значит, что ничто не может с подобной силой затронуть его воображение, поднимая его над маленьким миром в более широкие области, в неизведанную Вселенную. Но он не сумел бы постичь такие чудеса и загадки без помощи. Вдоль этой тропы высоких материй, которые могут быть охвачены воображением, ребенок ведом между возрастами 6 и 12 лет. Воображаемое представление очень отличается от простого восприятия объекта, так как не имеет ограничений. Воображение может

путешествовать не только через неопределенный космос, но также через неопределенное время. Мы способны вернуться назад через эпохи и иметь представление о Земле, какой она была, с созданиями, населяющими ее. Чтобы уяснить, понял ли ребенок, нам следует увидеть, может ли он сформировать свое представление, поднялся ли он над уровнем простого понимания?

Человеческое сознание приходит в мир, как пылающий мяч воображения. Все изобретенное человеком, физическое или умственное, является плодом чьего-либо воображения. В изучении истории и географии мы беспомощны без воображения, и когда мы намереваемся представить Вселенную ребенку, что, как не воображение, полезно нам? Я считаю преступлением преподносить такие предметы, выглядящие, может быть, благородно и созидательно, лишь посредством воображаемых способностей к ним. Но, с другой стороны, нельзя требовать от ребенка запомнить то, что он не способен представить. Эти предметы должны быть представлены так, чтобы затронуть воображение ребенка и наполнить его энтузиазмом, а затем добавить топлива в горящий огонь, который уже разожжен.

Секрет хорошего обучения в том, чтобы представить интеллект ребенка как плодородное поле, в котором могут быть посеяны семена, где они будут расти под теплом пылающего воображения. Наша цель, таким образом, не просто заставить ребенка понять, и еще меньше – принудить его запоминать, но в том, чтобы так затронуть его воображение, чтобы привести в движение его сокровенные струны. Мы не хотим воспитать благодушных, самодовольных учеников, но хотим – страстных. Мы стремимся посеять в ребенка скорее жизнь, чем теории, помочь ему в росте умственном и эмоциональном – так же, как в физическом. Для этого мы должны предложить человеческому разуму грандиозные и величественные идеи. Мы находим, что ребенок всегда готов получать их и постоянно требует больше и больше.

Учителя, в основном, соглашаются, что воображение важно, но они хотели бы развивать его отдельно от интеллекта – так же, как они отделили бы последнее от деятельности руки. Они – вивисекторы человеческой личности. Они хотят, чтобы в школе дети учили сухие факты действительности, в то время как их воображение культивировалось бы сказками, касающимися мира, который определенно полон чудес, но не мира вокруг них, в котором они живут. Конечно, эти сказки имеют впечатляющие моменты, которые приводят детский ум в жалость и ужас, т. к. они полны несчастья и трагедий: детей, которые умирают от голода, с которыми плохо обращаются, покинутых и преданных.

Так же, как трагедия и драма приносят удовольствие взрослым людям, эти сказки о гоблинах и монстрах дают удовольствие и возбуждают детское воображение, но они не связаны с реальностью.

С другой стороны, предлагая ребенку историю Вселенной, мы даем ему что-то в тысячу раз большее, чем неопределенное и загадочное, что активизирует его воображение; драму, в которой может не обнаружиться фабулы. Если воображение развивать просто сказками, самое большое удовольствие в дальнейшем даст чтение романов, но нам не следует никогда ограничивать этим обучение. Ум, который привык искать удовольствие только в фантастических сказках, медленно, но уверенно становится ленивым, неспособным к более благородным занятиям.

В общественной жизни мы обнаруживаем так много примеров этой лености ума – людей, заботящихся только о хорошей одежде, сплетнях с друзьями и хождении в кино. Их интеллект беспомощно скрыт за преградами, которые не могут быть сдвинуты. Их интерес становится все более и более узким до тех пор, пока не будет сконцентрирован вокруг окружающих человека мелочей жизни, исключая чудеса мира и симпатии к страдающему человечеству. Их пример – это истинная смерть заживо.

Новая психология бессознательного

С начала нашего века в психологической науке произошли значительные изменения. Современная психология очень решительно вступила в конфликт с установившимися методами обучения, хотя психологи не имеют представления о том, как убедить школы следовать новым направлениям. Но фактически эта новая волна, с которой более старые психологические теории не имеют ничего общего как на практике, так и в организации, уже нашла выражение в наших школах.

Современной психологии точно соответствует наш метод. В то время как более старая наука была основана на наблюдении поверхностных фактов сознания, новая ищет проявления бессознательного и исследует эти секреты, чтобы обнаружить связь психики с фактами жизни.

В прошлом психологи рассматривали факты жизни и психологические феномены дифференцированно, как разные полюса. Но исследователи области бессознательного показали, что изучение последнего может быть поставлено на ту же основу, что и изучение биологических факторов; и что, более того, психика есть единое целое, не делимое на ряд отдельных

ментальных возможностей (таких как память, мотив, внимание, ассоциативное мышление), каждую из которых можно сознательно тренировать. Обучение привыкло иметь дело, главным образом, с отдельной тренировкой внимания или силы аргументации, чтобы усвоить то, чему учат. Психика рассматривалась, как набор превосходящих наджизненных инстинктов, порожденных и развивающихся из ничего. Сегодня думают, что психика является одним целым, а не набором отдельных умственных способностей и жизненно связана со всей личностью; таким образом, современная психология дает дополнение нашему методу обучения.

В соответствии с этими новыми направлениями мысли мы имеем дело с тремя главными психическими факторами[3], из которых первый является жизненным элементом, частью самой жизни. Он имеет силу сохранять весь опыт, который имеет индивидуум, и это не только особенность человеческих существ, но всего живущего. Чтобы извлечь что-то из жизни, мы должны сохранять следы перенесенного опыта, и здесь память обращается к нашей помощи. Но вскоре мы осознаем недостатки сознательного запоминания, поскольку эти впечатления неясны и неопределенны. Современная психология, однако, утверждает, что бессознательное (или подсознательное), помнит все, т. к. память сейчас понимается как громадная загадка, нуждающаяся в пристальном изучении для последующего разъяснения.

Эта субсознательная память имеет чудесную подвижность, и там все записано, как на пластинке, хотя мы не осознаем этого. Таким образом, имеется «видовая» память, с помощью которой все живущие птицы приспособлены строить свои гнезда согласно их традиционной конструкции. Эта величайшая память называется *Mneme* («мнемо»), и это она работает, когда ребенок бессознательно узнает звуки человеческой речи и сохраняет эти звуки для подражания. Только очень маленькая часть мнемо проникает в пределы сознания, и это та часть, которую мы называем памятью. Все события жизненного опыта сохраняются в мнемо, а не только бесконечно малая часть, которая поступает в сознание.

Так, в легком психологическом эксперименте, человека просят запомнить лист отдельных слогов и повторить то же самое по памяти спустя несколько дней после прекращения эксперимента. Он забудет слоги, но будет способен запомнить их снова за гораздо меньшее время, потому что они сохранились в мнемо. Это не накопление в памяти, но то, что остается в мнемо, имеет силу восстановления опыта в сознательной памяти. Образованный человек может не помнить вещей, которые он учил

в школе, но он имеет интеллект, силу быстрого соображения в том, что касается этого материала, который сохраняется в мнемо. Таким образом, не только переживания сами по себе, но следы от них остаются в мнемо, которое делает ум сильным. Такие следы называются энграмы (по-видимому, имеются в виду элементы бессознательного опыта. – *Сост.*), с помощью которых интеллект развивается гораздо больше, чем с помощью сознательной памяти. Следует заметить, что в наших школах интеллектуальным возможностям ребенка придается большое значение, в то время как в обычных школах единственная цель – сохранить знания в сознательной памяти, и ребенку не дано возможности сознательными и разнообразными опытами увеличить его энграмы.

Другой фактор психики – потребность довести действие до конца, и это часть того, что названо *Elan Vitale* («жизненный порыв» – *лат.*). Философ Бергсон дал это название жизненному побуждению, которое приводит каждое живое существо к экспериментам для накопления энграм. Эта сила побуждает опыты, пока они совершенно не удовлетворяются. Иногда это называют «Волей к жизни» и в связи с человеческим существом классифицируют среди сознательных, психических факторов, в то время как в отношении других живущих существ это классифицируется как биологическое или субсознательное.

По правде, *Elan Vitale* существует в каждом аспекте жизни и, когда проникает в сознательную сферу психики, становится произвольным фактором, таким, как воля. Гораздо более часто субсознательное жизненное побуждение сейчас называется психологами *Horme* (вероятно, гармоничный баланс. – *Сост.*), который имеет такую же область относительно сознательной воли, какую имеет мнемо сравнительно с памятью. Человеческие существа могут быть принуждены к физическому действию без сознательной воли, как в гипнозе. Признано, что это опасно для человечества, так как вступают в действие силы, о которых мы еще не подозреваем, поэтому не можем хорошо защитить себя от них.

Взаимоотношения этих сфер психики составляют самую важную часть человеческой психологии. Люди часто совершают действия, причину которых они совершенно не способны объяснить. Определенные действия, которые совершают дети с серьезными намерениями, обращенными на самих себя, являются реакциями этого типа. Чтобы молодое поколение могло расти защищенным против таких опасностей, необходимо, чтобы дети поняли это и чтобы сознание было с самого начала правильно развито и обучено, как это происходит при обучении моим

методом.

Третьим важным фактором в этом лабиринте субсознательного является то, что мы привыкли называть ассоциативным мышлением или принципом последовательного формирования мыслей. Главным образом, на этом основаны все методы обучения; вокруг некоторой начальной идеи можно собрать много идей, попадающих в тон или диаметрально противоположных этой идее. Современные психологи обозначают это как явление вторичной важности и только поверхностно правдивое. Они придают меньшую важность идеям, чем энграмам, которые ассоциативно связываются в подсознании, когда ум заинтересовывается чем-нибудь. Эта ассоциация энграм стихийна и гораздо более активная, мощная и длительная, чем любая предложенная цепь родственных идей. Хорошо известно, что студент-математик может размышлять часами над какой-то проблемой без успеха до тех пор, пока он не решит «поспать над этим» – и, пробуждаясь, легко находит решение. Это происходит потому, что он отдохнул и поэтому смог думать лучше? Нет, т. к. сразу же после сна в его сознании проявляется проблема, уже решенная в его уме, как если бы решение само принудило его проснуться и зарегистрировать его. Это могло произойти только потому, что энграмы не спали, работа проделана ассоциативно, а затем результат выведен в сознание.

Таким образом, можно сказать, что каждое человеческое существо делает большую умственную работу в подсознательном, где психические совокупности являются конструкциями энграм. Они делают гораздо больше, чем ассоциативное мышление, т. к. сами организуют себя, чтобы выполнить работу, которую мы неспособны проделать сознательно. Психические совокупности помогают писателю создавать прекрасные образы, новые для его сознательного разума и смутно приписываемые вдохновению. Работа этих совокупностей представляет огромную важность в обучении.

В соответствии с этими открытиями мы сейчас не советуем работать над запоминанием некоторых важных частей материала, но скорее изучать это легко, необдуманно и затем отставить в сторону на несколько дней без совершенного забывания, давая энграмам время организовать себя самих в концентрации. Это в точности соответствует тому, что наблюдается в Монтессори-школе, где дети «открывают» свои собственные мыслительные процессы, что предвосхищает и ускоряет психологическое исследование. Мы видим, как дети часто бродят одни, сами по себе, в то время как другие работают, т. к. сразу после изучения чего-нибудь они чувствуют необходимость в спокойном отдыхе, а

по возвращению в класс они покажут новую способность – так же, как ребенок, вернувшийся в школу после каникул, открывает в себе способность понять то, что было непонятным прежде. В свете этих фактов – какой тщательной и даже вредной является зубрежка перед экзаменами!

Хотя мы радушно подтверждаем многие из этих положений, соглашаясь с современными психологами, чьи работы дополняют наши собственные, мы не можем согласиться с ними по одному главному пункту. Они до настоящего времени не имели успеха в приложении своих теорий к проблемам обучения и пришли к убеждению, что практическое приложение будет достигнуто только будущими поколениями людей. Но мы знаем, что они могут быть реализованы в практике при правильном соблюдении условий. Психологическое обучение проводилось вне школ, выводы делались взрослыми людьми при экспериментальном исследовании бессознательного.

Исследователи разочаровались в своих ожиданиях, предполагая, что дети реагировали бы специфическим образом, когда в их отношении были бы применены новые методы. Но мы узнали, что детская психология – не то, что взрослая, и непременным ее условием является свобода в подготовленной окружающей среде, где ребенок может разумно действовать. Пока учителя навязывают свои выводы ребенку, как бы глубоко они ни изучали психологию в абстракции, они никогда не достигнут результата, то есть детского непринужденного интереса и рвения.

В позднем психоанализе было много сказано о возвышении инстинктов, но исследователи, стараясь развить чувства и эмоции детей, столкнулись с тем, что школьники оказались невосприимчивы к их усилиям. Натуралисты же основывают свои теории на поведении животных и на взрослом восприятии психоанализа и продвигаются вперед в отношении реформы обучения, присоединяясь к нам в определенном пункте пути.

Мы продолжаем изучение самого ребенка! Они ищут метод обучения, устраивающий их теорию, в то время как мы ищем психологическую теорию, устраивающую наш метод.

Примером этого возвышения инстинктов может служить высказывание современного писателя о том, что современная наука – это памятник возвышенному любопытству. Мы совершенно соглашаемся с этим и уже доказали, что ребенком может овладеть великий интерес к науке и всем этим чудесам, если он получил приблизительно правильное представление о начале жизни, ее прогрессе вплоть до настоящего времени. Мы видим, что детский инстинкт любопытства возвышен этими интересами, но только тогда, когда мы представим их ему в

раннем возрасте – тем раньше, чем психолог полагал бы возможным. Ребенок научил нас, что только на этой ранней стадии он специально одарен острой чувствительностью и интересом – большим, чем он покажет позже, когда будет способен изучать предметы только научно и совершенно, будучи уже вооруженным эмоцией и чувством к этим предметам. Он поэтому больше не будет владеть простым любопытством, но сильным интересом, энтузиазмом, основанном на эмоциях.

Ребенку следует полюбить все, что он учит, т. к. его интеллектуальный и эмоциональный рост связаны. Все, что бы ни представляли ему, должно быть красивым и ясным, поражающим его воображение. С тех пор, как эта любовь будет зажжена, все проблемы, стоящие перед обучающими, исчезнут. Великий итальянский поэт Данте сказал: «La somma sapienra e il primo amore» или «Самая великая мудрость – сперва полюбить». Возвысить душу кого-то – достигнуть этого совершенного состояния интеллектуальной любви (в отличие от личной). Детям могут понравиться абстрактные предметы, такие как математика, поэтому любовь может существовать для умственной работы, и мечта психологов о будущем прогрессе уже почти достигнута. Можно надеяться, что когда это чувство любви ко всем предметам будет вызвано в детях, люди в целом станут более человечными, и жестокие войны подойдут к концу.

Но любовь к науке, искусству и всему, что человечество создало, не будет достаточной, чтобы мужчины и женщины полюбили друг друга, Любовь к прекрасному закату или взгляд с восхищением на крошечное насекомое не обязательно пробудят величайшее чувство привязанности к человечеству. Нет любви в наших сердцах к человеческим существам, от которых мы получили и получаем так много хлеба, одежды и бесчисленные изобретения для нашего удобства. Мы берем и радуемся всему, что сделано для нас, без благодарности, как атеисты, которые отказывают в благодарности и любви Богу. Возможно, мы учим ребенка благодарить Бога и молиться ему, но не благодарить человечество как главного представителя Бога в творении (венец творения). Мы не думаем о тех, кто ежедневно работает, чтобы мы могли жить более богато. Ребенок получит большее удовольствие от всех предметов и найдет их более легкими для изучения, если у него будет представление о том, как эти предметы сначала стали предметом изучения, и узнает, кто изучал их. Например, кто изобрел письменность и инструменты письма, как появилось печатание, благодаря которому так много стало книг. Каждое достижение появилось путем чьей-нибудь жертвы. Каждая карта говорит красноречиво о работе

исследователей и пионеров, которые подвергались трудностям и испытаниям, чтобы найти новые места, реки и озера и сделать мир больше и богаче для нашего обитания.

Давайте в обучении всегда привлекать внимание детей к людям, которые скрыты от света славы, пробуждая так любовь к человечеству, а не смутное и слабое чувство, проповедуемое сегодня как братство, не политическое чувство, что рабочие классы должны быть освобождены и подняты. То, что наиболее желаемо, – это не покровительствование милосердию к человечеству, но почтительное сознание его достоинства и ценности. Это следует развивать тем же самым образом, как и религиозное чувство, которое на самом деле должно быть во всех нас, ибо нам нет необходимости напоминать, что ни один человек не может любить Бога, оставаясь в то же время равнодушным к своему ближнему.

Вселенная перед лицом детского воображения

Чтобы пробудить интерес ребенка ко Вселенной, мы должны начинать не с преподнесения ему элементарных фактов, не заставлять его просто понять ее механизм, но начать с более возвышенных понятий философской правды, представить ее приемлемым способом, соответствующим детской психологии. Здесь мы можем с пользой обратиться за поддержкой к нескольким мифам или сказкам, но они должны как бы символизировать правду природы, а не быть полностью фантастическими.

Мы можем разговаривать о Земле и ее трех сферах – твердой, жидкой и газообразной, а также о четвертой сфере, а именно об оболочке жизни, занимающей целиком внешнюю атмосферу и как бы проникающую в первые три сферы. Иногда ее называют биосферой или сферой жизни. Она является и неотъемлемой частью Земли (так же, как мех животного), а не чем-нибудь, что неожиданно пролилось на мир извне. Ее функция, как части земного тела, подобного животному меху, – расти не только для себя, но для земного содержания и трансформации. Жизнь есть одна из созидающих сил мира; это энергия со своими специальными законами, которые изучаются биологией, точно так же, как существуют законы, определяющие физические и химические изменения. Мы уже узнали, что жизнь имеет тенденцию к деятельности, и что она имеет силу приобретать и сохранять впечатления. Существуют силы, которые и в психике создают нечто новое, они изучаются психологией и являются важнейшими силами жизни. Импульс к деятельности ведет к

эксперименту, результат которого сохраняется в психике организма. У животных и у людей *Mnemo* и *Horme* работают в своих разных областях – умственной и физической, и в то же время в своих функциях жизнь имеет тенденцию к собственному содержанию и приводится экспериментально к совершенствованию бытия. Процесс самосовершенствования называется эволюцией.

Так же, как мех животного растет и меняется с возрастом, как черты неоперившегося птенца достигают красоты, приобретают форму и цвет лишь с достижением зрелости, так и жизнь изменяется вместе с эволюцией Земли. Это не значит, что жизнь нуждается в достижении совершенства для себя; но, будучи внутренней частью творения, она реализует себя в трансформации мира, его разнообразие более связано с земными нуждами, чем с собственным побуждением к совершенству. «Жизнь – это космический представитель».

Как эту правду представить детям так, чтобы поразить их воображение? Возможно, ребенок будет потрясен размерами и огромным пространством.

Размеры жизни на глобусе легко можно представить, потому что дитя уже знает силу числа. Прежде чем приступать к изучению вариантов жизни в глубинах океана, которые, как известно, неисчислимы, ребенку можно дать цифровые данные по человеческому населению (популяции) в каждой стране – они легко доступны.

Сначала мы имеем дело с этими впечатляющими гигантами моря – китами, которые из-за своего размера должны быть малочисленнее, чем маленькие рыбы, – это простой логический ход. Киты живут стадами в северных морях, но плывут в холодные времена в более теплые регионы, где они присоединяются к другим группам – таким, как кашалоты из Антарктиды. Их стада могут теперь исчисляться не сотнями, но тысячами сотен – так мы можем представить остальные варианты жизни океана, состоящие из массы самых маленьких существ. Нам нужна помощь чисел для раскрашивания воображаемой картины, и если статистика не доступна, мы можем говорить языком площадей, покрытых в некоторых морях рыбами, которые в определенное время поднимаются к поверхности. Они в такие времена покрывают площадь от 30 до 40 квадратных миль, поднимаясь к поверхности из-за подводных волнений. Далее мы обнаруживаем, что для промысла на сравнительно маленькой территории требуется ни много ни мало 10 000 лодок. Узнаем ежегодный улов рыбы и то, что продажа в Европе исключительно одного сорта рыбы (трески) составляет 40 млн фунтов в год. В результате мы начинаем

понимать что-то о пространстве морской жизни. Относительно темпов размножения: сельдь кладет 70 000 икринок один раз в год, а треска – миллион дважды в год и совершает это, продолжая свою жизнь, обычно в течение 10 лет.

Дети любят представлять эти колоссальные цифры. Затем можно сказать, что рыба принадлежит к аристократии жизни, а низшие виды являются еще более плодовитыми; нет даже таких больших чисел, чтобы сосчитать их. Известно, что медузы иногда выплывают на поверхность в таких количествах, что самым быстрым пароходам требуется 3 дня, чтобы пройти сквозь них.

Эти обширные стаи живут, питаясь гораздо более многочисленными меньшими созданиями, кажущимися неисчерпаемыми, которых они ловят своими бесчисленными щупальцами. Мы можем представить, как много должно быть этих микроскопических существ, которые зажигают мили и мили тропического моря фосфоресцированием, соперничая со звездами в ясную ночь. В единственной капле воды под микроскопом можно обнаружить сотни существ, живущих минуты. Так каково же должно быть их общее количество в огромном океане?!

Подсчитано, что одно из самых маленьких морских существ может производить миллион подобных себе в течение 10 дней. Поэтому после 20 дней их может стать миллион в квадрате и миллион в кубе за месяц.

Подобные открытия были сделаны как по отношению к растительной, так и по отношению к животной жизни на Земле. Великий исследователь Ливингстон насчитал 40 000 антилоп в стаде, прошедшем мимо него в Центральной Африке. Стая голубей в полете, как известно, способна затмить свет солнца. А морские птицы в Южной Америке так многочисленны, что их экскременты, оставленные на утесах, где они отдыхают, обеспечивают ценную статью, называемую гуано.

Рой перелетной саранчи – бич во многих странах. Он очищает каждый колосок хлебных злаков, минуя поля в своем полете. Голод следует за ними по пятам. В растительной жизни числа еще менее поддаются исчислению. Существуют леса, где поросль так густа и непроходима, что даже животные вынуждены прокладывать свой путь по верхушкам деревьев в поисках пищи.

Жизнь рискованна и окружена многими опасностями – и в море, и в воздухе, и на суше. Морские виды находятся под постоянной угрозой истребления ненасытными большими существами, которые сами, в свою очередь, преследуемы. На суше, кроме этих опасностей, существуют еще голод, наводнения, извержения вулканов, мор – тяжелые уроки жизни. Но ничто не может сравниться с разрушением, которое бы произошло, если бы

воздух или вода исчезли. Вся жизнь была бы уничтожена в одно мгновение. Против всех других опасностей животные вооружены инстинктом самосохранения, достаточным, чтобы выжить и продолжить вид, но против потери этих необходимых элементов ни одно существо не имеет никакой защиты. Некоторые люди встревожены опасностью, грозящей Земле от охлаждения Солнца или от возможного столкновения с кометой, но этот риск отдален и вторичен сравнительно с потерей воздуха или воды.

Очевидно, что с самых отдаленных начал жизни на Земле, несмотря на великие изменения, когда континенты были затоплены и равновесие мира изменялось, эти два элемента оставались постоянными и неизменными в своей чистоте и в своем весьма важном предназначении (хотя не обязательно в формах, которые они имеют сейчас). Их чистота должна быть защищена. Из чего эта чистота состоит? Вода состоит из многих веществ и имеет незначительное количество определенной солености в пропорции 7 частей на 100 000. В малых количествах это безвредно, но если увеличить соотношение до 40 частей на 100 000, то ни одна жизнь не смогла бы сохраниться. Как получается, что никогда не происходит перенасыщения океана ядом, каким, например, является карбонат кальция, хотя реки постоянно вливаются в океан?

Сходным образом нашли, что воздух содержит незначительную часть отравляющего газа, называемого углекислым, который также мог бы привести к смерти всего живого, если бы постоянно не видоизменялся работой других веществ. Как мы можем быть уверены в несомненной достаточности воздуха, пригодного для нашего дыхания, если мы знаем, что растения и животные – все выделяют этот отравляющий, непригодный для дыхания газ и каждое разлагающееся тело портит этим атмосферу? Эта атмосфера – всего несколько миль глубины, и она легче, чем смертельный газ, который должен занимать вследствие этого самую нижнюю часть ее, обрекая нас, казалось бы, на неизбежную гибель. Но мы не сталкиваемся с этой опасностью и совершенно беззаботны в отношении этого, будучи уверены, что Бог защищает нас! Он работает через посредников, которыми являются все Его дети, и мы обязаны их благодарить и понимать роль, которую они играют. Таким образом, мы тоже можем узнать нечто, что способно сделать нашу деятельность в космическом плане более эффективной. Наша великая цивилизация и все чудесные достижения эволюции стали возможными из-за самопожертвования смиренных спасителей, чью работу мы не осознаем. Более того – благодаря тем, кто постоянно очищает

воздух, которым мы дышим, и воду, необходимую для столь многих жизненных целей.

Безграничные возможности человека

Для нас открылся важный принцип единства методов во всем природном творении. Ясно, что природа следует плану, который одинаков как для атома, так и для планеты. Это выяснилось в 1924 г., когда эмбриолог Chile открыл точки лихорадочной активности, названные физиологическими градиентами: не все в природе начинается синхронно или совершается с одинаковой интенсивностью, но каждое явление происходит в своем собственном темпе, выдерживая независимый курс.

Так и при зарождении жизни на Земле сначала единичные клетки были совершенно похожи на все другие, но затем, благодаря своей активности, они стали выделяться для формирования определенного органа.

Позже появляются циркулирующая и нервная системы, чтобы связать этот орган с другими, схожим образом сотворенными в независимости, но с различными целевыми функциями. Обнаружены следующие основные функции природного плана:

1. Свобода и независимость органов при нескольких возможных путях их развития.
2. Развитие через обособление клеток.
3. Объединение органов циркулирующей системой крови.
4. Прямое сообщение, основанное на нервной системе.

Кровь также состоит из клеток, но ее субстанция – это отказ от выброшенных в нее органических клеток, как от первичных материалов, взятых из внешней среды. Гормоны производятся железами внутренней секреции и выпускаются в поток крови. Они необходимы для стимуляции формирования и роста органов, развитие которых задерживается из-за их недостатка. Один вид гормонов производится щитовидной железой, а другой – печенью. Кровяные клетки, называемые красными тельцами, подобно зверям, поглощают кислород из воздуха и питательные вещества из пищи, доставляя его всем нуждающимся частям организма. Таков механизм обеспечения низших физических потребностей. Затем принимаются во внимание высшие нужды, обеспечивающие наблюдаемое реальное поведение. В интересах этих нужд клетки достигают полного самоотрицания, трансформируя себя для функций природного назначения.

На высших стадиях это не только адаптация к работе, но и неистовая сила, сконцентрированная на чем-то одном, – лишь таким образом достигается специализация. Наконец, контроль

нервной системы дает чувствительность и оживляет организм. Неисчислимые волокна, исходящие из мозга, связывают организм с душой. Организм – это не просто коллекция органов. Нервные клетки специализируются в очищении (утонченности, совершенствовании), и никто не может представить себе (почувствовать) одну из них, взявшую на себя функцию превращения крахмала в сахар или борющуюся с микробом. Они сами заключают себя в закрытую коробку, череп, они занимают свое место в управлении телом не по общему распределению. Эмбрион может показать нам абсурдность нашего социального механизма, где одна группа предпочитает подчинять другую просто из-за жажды власти, без соглашения. Природа – это учитель жизни; давайте последуем ее путем!

Короткий экскурс, который мы свершили в историю человеческой цивилизации, показал тот же самый план в действии, т. к. человечество тоже является органическим сообществом, которое уже возникло. Как и органы, разные центры цивилизации лелеялись, чтобы укрепиться в изоляции и далее прийти к контакту. Затем они слились в большие организации или расставались с тем, что у них было ценного, для обогащения грабителей, прежде чем быть уничтоженными. Жестокость и эксплуатация, войны и все формы насилия сыграли свою роль, потому что люди еще не осознали свою человеческую общность и свою миссию в выполнении космического предназначения. Прошло время, когда некоторые расовые группы или нации могли быть цивилизованными, оставляя других рабами или варварами. Настойчивость в осуществлении этих отживших идей может привести только к дальнейшим войнам и саморазрушению.

Как может произойти общее эффективное изменение сознания, если не при помощи учителя; не тирана и не миссионера, но руководителя, необходимого для подрастающего поколения? Современный учитель должен быть студентом-энтузиастом, изучающим биологию и психологию подрастающего ребенка и человека вообще. «Школа» должна означать что-то еще, кроме места для инструкций, где один учит многих со взаимным напряжением, которое приносит мало успеха. Посещение школы повсеместно обязательно, существует повинность на образовательном фронте, мобилизация (сравнимая с призывом, выдвигаемым нацией при острой опасности). Но это не национальный процесс, а гораздо больший, величайший по своей значимости, всеобщий процесс во имя Жизни.

Безмерная власть вверена учителям, которые не могут от нее уклониться. Поскольку физическое здоровье следует принять во внимание первым, давайте рассмотрим, какие реформы

необходимы в этом отношении, если учителя намерены выполнять свою священную обязанность.

В школах необходимо вести наблюдение за ростом каждого ребенка, отмечая любые отклонения от нормального развития. Рост является не просто гармоничным увеличением в размере, но и видоизменением (трансформацией). Человек – скульптор самого себя, побуждаемый загадочной внутренней силой к достижению некоторой идеальной, определенной формы. Рост может быть определен как поиск совершенства, данный импульсом жизни. Необходимо, чтобы цивилизация рождала красивых детей. Старомодное изречение гласило, что «красота есть, но поверхностна», и детей отговаривали смотреться в зеркало, это, дескать, имело привкус греховного тщеславия. Но мы заявляем, что школам следует быть институтами содействия красоте, потому что красота – показатель здоровых условий жизни. Хорошие условия вызывают (стимулируют) красоту форм, и частью Монтессори-метода является достижение такой гармонии. Мы рассматриваем красоту с двух точек зрения: во-первых, как наследственную и, во-вторых, как стимулируемую посредством окружающей среды.

Смертность детей в первый год жизни огромна, что совершенно ненормально и происходит вследствие невежества и несовершенных социальных условий, но не по воле Бога! Этот процент уменьшается постепенно к шестилетнему возрасту, достигая и сохраняя нормальный уровень от шести до двенадцати лет. За неестественные ранние смерти-убийства мы все обязаны нести долю ответственности, признавая наши преступления. С двенадцати до восемнадцати лет смертность снова возрастает – это другой опасный период, сопутствующий великим изменениям. Жизнь становится относительно безопасной после восемнадцати лет.

Посмотрите на победившего взрослого между двадцатью четырьмя и тридцатью шестью, способного для продолжения жизни, вместо того, чтобы платить дань смерти! Репродуктивный период продолжается фактически с восемнадцати до сорока двух лет, но сужение этих границ благоприятствует появлению на свет самых энергичных, решительных, сильных личностей, которые живут до старости и добиваются славы. Дети, рожденные родителями слишком молодыми или слишком старыми, часто имеют некоторые отклонения, они слабые или возбудимые по сравнению со здоровыми и счастливыми детьми.

Такова статистика, касающаяся смертности, и можно сказать, что школа не касается смертей. Но каждая смерть – точно катастрофа в ряду других происшествий. Болезнь не всегда сразу

приводит к смерти. Но высокая смертность среди детей до шести лет является показателем огромного числа больных детей, так как каждый умерший ребенок должен быть сотым из числа больных детей, частично перенесших болезнь. Когда сопротивление органов преодолено, мы забываем, что на каждого, кто побежден, приходится много других, находящихся на грани такого существования. Таким образом, огромное число детей в наших школах младше шести лет, и особенно с двенадцати до восемнадцати, слабы и предрасположены к болезням – факт, который следует учитывать учителям.

Ошибочно ожидать усиленную работу организма и прогресс во время полового созревания. Следует оказывать снисхождение тем, кто отстает в это время. Жизнь человека – струна. Тронутая в одной части, она вибрирует вся, так что какое-либо происшествие может иметь далеко идущие последствия во взрослой жизни. В детстве же это происшествие может казаться обычным и незначительным – поэтому велика ответственность учителя во время таких болезненных стадий развития.

Педагогическая антропология достигла больших успехов в Европе и в Америке в последнее время. В Италии изучали и обнаруживали обычно дефекты в развитии физической формы. Является ли уродливый человек преступником? Убийца или вор редко отличаются от других детей при рождении, но ситуация такова, что они не могут приспособиться к законам своей страны. Социальные условия воздействуют на тело и сознание, и личность становится ненормальной. Преступник обычно отражает ошибки общества. Очень редко преступниками рождаются, поэтому можно легко вычеркнуть преступность из мира, как только мы поймем это и приложим соответствующие усилия. Физическая форма – воплощение тех обстоятельств, которые производят преступника.

Открыто также, что самое большое число уродств распространено среди душевнобольных, которые редко наследуют умопомешательство. Сегодня существуют миллионы душевнобольных, их количество увеличивается, но, как доказано, не наследственно, и оно уменьшится, если ребенок будет подвергнут научному изучению и за ним будет правильный уход.

Туберкулез – ужасная кара, как и рахит, сердечная болезнь и многие другие телесные уродства. Неверно было бы приписывать их к наследственным. Грудная клетка туберкулезного больного ненормально узкая, но этот дефект может быть исправлен правильными упражнениями в детстве. Изучение бактериологии уменьшило инфекционные заболевания, и пришло время, когда научная забота о детях должна рассматриваться с социальной точки зрения.

Есть определенные физические отклонения, которые, как доказано, являются общими для любого класса людей – богатых и бедных. Интересно то, что сами школы несут ответственность за некоторые из них! Но принимаемые лекарства иногда хуже, чем болезни, – как если бы взрослые начали выправлять детские спины путем подвешивания их за ноги в периоды отдыха. Однако они заставляют детей сидеть большую часть времени со спинами, согнутыми над партой. Подобным образом в конце последнего века стало ясно, что для детей вредно сидеть в закрытых комнатах с плохим освещением, которое вызывает миогию, и лечением стало ношение очков детьми с восьми лет.

Что за ужасная история с ребенком! Сегодня мы можем смеяться над этими средствами, но в конце концов взрослые начали открывать окна, чтобы впустить больше воздуха; с тех же пор панацеей от искривления позвоночника считают перемены – интервалы для выпрямления позвоночника.

Отдых после часовой работы – принцип частого отдыха от работы. Общество с трудом продвигалось к постижению оптимального счастливого образования для детей, слишком много было принесено в жертву цивилизации. Лучшее, что можно было сделать, – это пойти на компромисс, уменьшив часы в инструкции до минимума, выводя из учебного курса грамматику, геометрию и алгебру. Увеличилось свободное время; дети побуждались скорее играть, чем изучать. При этом удивительно, что дети оставались умственно утомленными, несмотря на все эти реформы.

Монтессори-школы доказали, что ребенку необходим цикл работы, для которой он интеллектуально подготовлен; такая разумная работа, работа с интересом не утомляет.

Ребенка не следует деспотически отрывать от нее призывом пойти поиграть. Интерес рождается не мгновенно, и если он создан, у ребенка исчезает ощущение, что он работает, так же как лишается возбуждающего запаха пища, когда человек сыт.

Путем долгого экспериментирования мы пришли к исключению ошибок и овладению ключом, который может отпереть для детей ворота здорового и счастливого образования. От нашего с вами мужества и упорства в их использовании зависит будущее человечества.

Заключение

Человек шагает по тропе жизни, окруженный опасностями со всех сторон! Жизнь есть подлинный фронт битвы. Человек может пройти через него, но может оказаться покалеченным или

напуганным страданиями ко времени вступления в мирную фазу жизни, а должен ведь, по идее, стать победившим взрослым. Тогда он попадает под защиту общества, которое занимает место его прежних защитников и обеспечивает его средствами существования и супругом(ой). Теперь они вместе шагают по дороге жизни, стремясь к своему неизвестному уделу, и перед тем, как уйти, они оставят после себя плоды своей любви. На закате жизни они разделяются и уходят в забвение.

Общество считает важным период подъема, когда «строятся монументы» и все награды передаются победителю или имеющему успех. Привилегированные классы находятся под заботой и покровительством общества, несмотря на французскую революцию и другие события. Бедные пока еще не имеют должного к себе уважения и внимания; но всегда остается один класс, совершенно игнорируемый даже среди богатых. Таково детство! Все социальные проблемы связаны с точкой зрения взрослого и его нуждами – жилищный вопрос, безработица, заработная плата, избирательное право и т. д. Гораздо более важны нужды ребенка. Недостаточно обеспечить ребенка пищей, одеждой и кровом; от удовлетворения его духовных нужд зависит прогресс человечества – создание действительно более сильного и лучшего человека.

Социальные проблемы ребенка и взрослого, таким образом, составляют цели, но могут также рассматриваться отдельно, и школа несет ответственность за ребенка. Молодежь повсеместно пополняет ряды в школе, ряды великой армии жизни. Потенциальные возможности культурного человечества будут источником решения каждого социального вопроса, но взрослый «перерос» реформу, и эксперименты с ним неоднократно проваливались. Он слишком ригиден, чтобы посеять в его почву семена для открытия новых человеческих возможностей. Мы сами себя обманываем, говоря о достижении высот в филантропии с нашими жалкими крохами социальной благотворительности. Но даже они скупо выдаются только взрослым. Немного еды, небольшое пособие по безработице, другим – привилегия свободы слова – никакая из этих «панацей» не излечит социальных болезней.

Предположим, что мы учредим в школах те же самые социальные усовершенствования, достижением которых мы так гордимся! Давайте накормим детей, сделаем им площадки для игр, оденем, установим свободу слова (право свободно задавать вопросы учителю). Эти маленькие уступки (реформы) будут началом, но этого недостаточно. Мы поймем, что необходимы более великие средства, мы должны изучить природу человека в

первые годы жизни. Затем мы узнаем определенно, что необходимо делать, и мы также узнаем, что средства могут быть гораздо более эффективными в приложении к ребенку, чем к взрослому. Существует, конечно, разница между теми, кто умирает от голода, и теми, кто преуспевает, счастлив и имеет право высказываться, но эта разница недостаточна.

Только с помощью науки и просвещения личности придет мировое благополучие – не путем давания кусочков пищи или лоскутов одежды и даже не благодаря праву участвовать в выборах.

Существует нечто, в чем человечество испытывает основательный недостаток, и это найдется в источнике жизни. Только там можно обнаружить ключ. Предполагается, что посредством этой книги учителя, взяв Монтессори-классы продвинутого типа, предварительно познакомятся с первоначальным курсом, в котором психология играет большую роль при усвоении всего метода. Поэтому здесь нет необходимости напоминать об отношении учителя к детям. В продвинутой Монтессори-педагогике, как и на первоначальной стадии, можно стать Монтессори-учителем, излучать всемогущество и стать радостным наблюдателем.

Если учитель сможет по-настоящему влиться в радость видения всего сущего, рождения и роста, происходящего перед его собственными глазами, и одеть себя в покровы человечности, много наслаждений ожидает его. Их отрицают те, кто исповедует непогрешимость и авторитет перед классом. Такие учителя страдают от иллюзий, будучи далеки от правды.

Они соглашаются, что в детях необходимо развивать волю для пробуждения непринужденного интереса, но утверждают, что их следует строго контролировать и ограничивать. Таково явное противоречие: вы не сможете развивать при помощи подавления (сдерживания).

К несчастью, логика не присуща людям, страдающим иллюзиями. Эти учителя поступают в школу и начинают осуществлять свои противоречивые установки: подавление, приказ, разрушение! Разрушение легко и быстро произвести, простая структура или сложная – любой сделает это! Но как трудно созидать!

Старомодный учитель подсознательно превозносил свои собственные добродетели. Он был «совершенен» в смысле знания того, что следует делать и чего не делать. Перед ним были пустые существа, которые надо было наполнить фактами и сотворить их по своему собственному подобию! Детские души, принадлежащие творению другого, гораздо более великого создателя, принуждали

быть похожими на учителя, который решает формировать их по своей модели «добродетели» или наказывает за непослушание. Такой учитель – даже не тиран, поскольку, чтобы стать тираном, требуется ум, согласно историческому прецеденту.

Послушание является не механической, но природной силой социальной взаимосвязи, близко относящейся к воле, даже к ее возвышению. На первый взгляд, это утверждение может удивить, но это правда. Послушание правильной природе – возвышение воли личности, качество в человеческой душе, без которого общество не могло бы существовать. Но послушание без верного самоконтроля, повиновение, которое не является следствием пробужденной и тренированной воли, приносит всем нациям бедствие.

Учитель в таком случае совершает великое самоотречение от власти и авторитета, чтобы стать безмерно богаче от такой своей потери. Он постигает терпение ученого, терпение, которое состоит из живого интереса к наблюдаемому. Ученые также отказываются от того, что люди обычно находят привлекательным, но они почти не испытывают сожаления об этом!

Мы помним о мадам Кюри, которая чувствовала только раздражение, когда какой-либо университет хотел прервать ее работу по радию, чтобы присудить ей почетную степень. Эдисон – один из первых друзей Монтессори-метода – вскоре устал от дерганья светской женой на приемы, в то время как его сердце находилось в лаборатории. Однажды он сорвал свой галстук и парадный костюм, связал их в узел и выбросил в окно, воскликнув: «Туда уходит твой общественный муж!» Снова надел старый халат и комнатные туфли для работы.

Люди не считали за жертву отказ от меньшего ради более значительной и великой радости. Они делали то, что любили более всего, проявляя живой интерес, который изменял и облагораживал их, и учитель, который достигает этой стадии интереса, преобразуется точно так же. Он или она вливаются в счастливую группу людей, которые выбрали дорогу жизни. Твердо, как ученые, они проникают в секреты жизни, и получают награды не только для себя, но и для всех.

К. Сумнительный
Космическое воспитание (в педагогической системе Марии Монтессори)

Что такое космическое воспитание?

Разработка концепции космического воспитания занимала важное место на всех этапах деятельности М. Монтессори, составляла неотъемлемую и органичную часть ее педагогической системы в целом, а с середины 30-х гг. определяла основную направленность ее творческого поиска.

С этого времени концепция космического воспитания выступает как мировоззрение и как своеобразная философия, приобретая для всей педагогической системы М. Монтессори интегрирующее значение. Квинтэссенцией этого мировоззрения становится идея всеобщей, определенной высшим существом, взаимосвязи (плана творения), а также возможность человека (космического субъекта) занимать в этой взаимосвязи определенное место (космическая задача) и даже модифицировать эти взаимосвязи. В то же время появляется и мотив ответственности человека за эти преобразования.

Анализ трактовки М. Монтессори понятия «космическое воспитание», исходя из контекста часто используемых ею терминов «космический план творения», «космическая задача», «космический субъект», позволяет утверждать следующее. *Под космическим воспитанием* итальянский педагог понимала *пробуждение у субъекта индивидуального интереса к общим закономерностям развития мира и выделение в нем звена, которое конкретный индивидуум (в процессе самореализации и построения собственной личности) может осваивать и творчески преобразовывать в соответствии с личными особенностями и способностями.*

Тогда *космический план творения* можно интерпретировать, как определенную высшим разумом (Богом) программу развития и взаимодействия живой и неживой природы; *космическую задачу* – как место или задачу, отведенную субъекту или объекту в космическом плане, а самого *космического субъекта* – как наделенное разумом существо, способное творчески преобразовывать окружающую действительность.

Целостное осмысление педагогического наследия М. Монтессори позволяет сделать вывод, что в разные периоды Мария разрабатывала различные аспекты концепции космического воспитания, которые, в конечном счете, оказались систематизированы и синтезированы в ее работах последних лет. С этой точки зрения можно выделить два периода.

Первый можно назвать антрополого-психологическим космизмом. Его временные рамки распространяются до конца 30-х гг. XX в.

Ведущая идея первого этапа периода – это создание условий для саморазвития, заложенного в человеке природой. Иной путь, путь насилия над природой ребенка, ведет к результатам, которые «всегда мелкие, чахлые и кривые», и приводит к тому, что учителя отчаиваются решить эту проблему.

Развивая идеи Ж.-Ж. Руссо, М. Монтессори во имя свободного саморазвития личности предлагает отказаться от насилия над ребенком. Воспитание должно «приходить к нему на помощь разумным ослаблением социальных уз, ограничивающих его активность». В этом состоянии все реакции ребенка становятся более отчетливыми, благодаря чему открывается не только возможность проявления субъектности, но и эффективного наблюдения за ее развитием. Педагог считает, что наблюдение и антропологические измерения физиологических параметров детей имеют смысл только тогда, когда ребенок проявляет спонтанную активность, а, следовательно, и непосредственные психические реакции, которые могут послужить основой для

достоверных выводов о закономерностях его физического и психического развития.

Спонтанная активность ребенка, по Монтессори, – это проявление его природной космической сущности, а воспитание – предоставление ребенку материала для строительства его индивидуальности. Психическое развитие ребенка происходит не само по себе, а в результате «его контактов с богатым содержанием окружающей среды». Эти контакты малышу и обеспечивают взрослые, которые создают «обстановку, способствующую сотворению ребенком самого себя».

Подготовленная среда задает культурные рамки, в которых ребенок имеет свободу выбора и возможность непосредственного проявления своей субъектности. Таким образом, можно говорить о том, что в рамках антрополого-психического космизма (на первом его этапе) решалась проблема поиска разумного компромисса между развитием ребенка как части природы и как части человечества и его культуры. М. Монтессори предлагает путь включения человека в Универсум без подавления его личности через специально созданную подготовленную среду, решая, таким образом, две важнейшие задачи космического воспитания: упорядочивая хаос вокруг ребенка и создавая условия для проявления его субъектности.

Второй этап антрополого-психологического периода характеризуется тем, что Мария Монтессори обращает пристальное внимание на психическую деятельность ребенка, рассматривая его как космический субъект, для которого «не профессор должен применять психологию к детству, а сами дети должны открыть психологию тем, кто их изучает».

М. Монтессори исходила из того, что психика маленького человека – это единое целое, «неделимое на ряд ментальных возможностей, таких как память, мотив, внимание, ассоциативное мышление, каждую из которых можно сознательно тренировать». Отсюда для нее естественен вывод, что если психика связана со всей личностью, то развитие психики и есть развитие личности. Следуя своему правилу наблюдать за ребенком, Мария Монтессори делает некоторые выводы о закономерностях развития детской психики.

В 1935 г. в книге «От детства к юношеству» Монтессори впервые употребляет термин «космический план», наличие которого, считает Монтессори, определяет гармонию Вселенной, «порядок в Универсуме». Монтессори предлагает конкретные рекомендации по разъяснению всеобщей связи живого и неживого во Вселенной: «Универсум – это сама действительность и ответ на все вопросы, так как все составляющие его тела – это связанные

между собой части, образующие единство». Наличие вселенских взаимосвязей естественно переносится на Землю. Монтессори считает, что в этой упорядоченности и есть смысл природы.

Порядок – это фактическое доказательство того, что все живое существует, совершая какие-либо действия не только для своего благополучия и жизнеобеспечения, но и для жизнеобеспечения других: «Все низшие и высшие животные имеют свою космическую задачу».

Подтверждение своих идей М. Монтессори находит в эволюционной теории Дарвина. Наличие преемственности и взаимосвязи в развитии видов, обнаруженное ученым, как считает Монтессори, подтверждает наличие единого плана развития всего живого, предначертанного Творцом.

В понимании М. Монтессори человек – «космический агент», пока не осознающий своего предназначения. И необходимо помочь Индивидуальности с рождения «развить все ее скрытые энергии, достичь более ясного разума, более сильного характера, новых и более свободных форм сознания». Только это позволит в полную силу проявить в человеке его «модифицирующее начало».

Во время второго этапа М. Монтессори занята общественной деятельностью. Именно в этот период происходит формирование мотива ответственности в ее концепции космического воспитания. Свои выступления в Лиге Наций Мария Монтессори посвящает не только правам ребенка и педагогическим проблемам, но и проблеме всеобщей ответственности за установление прочного мира, способствующего развитию человечества и выполнению его «космической задачи». Ее активная общественная жизнь, тем не менее, оставляет ей время для дальнейшего осмысления психологических закономерностей развития ребенка. Резко расширяется экспериментальная база для исследований психологических особенностей развития ребенка после шести лет. В мире появляются школы Монтессори, где занятия с детьми ведутся до 14 лет (возраст с 6 до 12 лет Монтессори позже определит как наиболее благоприятный для космического воспитания).

В 1936 г. выходит еще одна книга Монтессори, где сосредоточены ее представления о психологии детства: «Дети – другие». В ней подробно рассмотрены особенности свободного развития ребенка и закономерности формирования его психического и духовного мира, а также высказана мысль о том, что ребенок из-за близости к первоначальной, космической, сущности является проводником и учителем для взрослого, отошедшего от этой первичной космичности.

Рассмотрим, как же решает проблему космического

воспитания М. Монтессори на разных этапах развития своей системы.

Методологическая сущность педагогики Марии Монтессори и концепции космического воспитания опирается на четыре базовых понятия. *Порядок*, определяющий готовность принять космический план, и, как одно из его внутренних проявлений, – *дисциплина*. Ее оборотной стороной Монтессори считала *свободу* (позволяющую проявиться субъектности) и *творчество* (необходимое условие выполнения космической задачи). Монтессори начинает разработку этих понятий в книгах «Самовоспитание и самообучение в начальной школе» (1922), «Дети – другие» (1936) и развивает эту тему в более поздних работах «Свобода и воспитание» (1939), «Креативный ребенок» (1946).

Как же эти, столь противоречивые понятия укладываются в рамки одной педагогической системы? Самой сложной в психологическом аспекте является соотношение таких категорий космического воспитания, как свобода и дисциплина. Напомним, что свобода, в частности, понималась Монтессори, как независимость и в немалой степени самостоятельность мышления.

Она считает, что творец может быть независимым, не будучи свободным, но не может быть по-настоящему свободным без достижения независимости, то есть способности существования и функционирования без посторонней помощи. Развитие ребенка рассматривается педагогом, как получение им все большей независимости, а, следовательно, и как все большее раскрытие его субъектности, что способствует приближению к открытию его личностной космической задачи. Родившись, ребенок получает независимость от материнской утробы; научившись ходить, он получает еще одну степень свободы. Мария Монтессори не боится независимости ребенка не только в физических действиях, но и в мышлении и, более того, – стремится к развитию такой независимости.

«Свобода» ребенка – не значит заброшенность. Как раз наоборот: правильное понимание свободы ставит на место наших фантазий реальные нужды детей и ведет к настоящим и действительным заботам о них.

Свобода (как умение самостоятельно и разумно обращаться с предметами окружающего мира и другими людьми; умение, подчиняясь внутренней потребности, делать выбор в сочетании с порядком) определяет для М. Монтессори смысл творчества. Творчество для нее – это, прежде всего, «композиция, конструкция нового из первичного интеллектуального

материала». Но для того, чтобы отбирать этот материал, нужно найти его в окружающей среде. Упорядоченность среды, а самое главное – понимание алгоритма этого порядка (существующих взаимозависимостей и взаимосвязей) позволяет с помощью внешних чувств найти все, что необходимо. С другой стороны, даже если существует упорядоченный материал, но к нему нет доступа или отсутствуют навыки обращения с ним, процесс творчества, как понимает его М. Монтессори, невозможен. Благодаря этому через свободу объединяются две важнейшие категории космической педагогики – порядок, как признание наличия космического плана, и творчество, как признание возможности модификации окружающей среды в соответствии с космической задачей субъекта.

Обострение социально-политической обстановки во второй половине 30-х гг., усиливающееся ощущение иррациональности заставляют Монтессори вновь обратиться к религиозным аспектам воспитания. Религиозные переживания она склонна рассматривать, как свойство детской психики, способное сыграть важную роль в воспитании духа. Ее не может не волновать духовное состояние мира, в котором ее система и ее свободно мыслящие дети начинают задыхаться.

Именно в этот период Монтессори предметно и целенаправленно обращается к идее «космического плана». Она утверждает, что развитие мира и, прежде всего, ребенка происходит под воздействием фактора «”невидимого и нематериального”. Это дух, Божественный Дух, разум, действие, направление».

Мария Монтессори не скрывает Творца под какими-либо иносказаниями. Тем не менее, она подходит к религии, как к свойству человеческой психики. Более того, считает религиозное чувство отличительной чертой человека. «Язык и религия – это две отличительные черты любой человеческой общности». Она предупреждает, что если не дать религиозному чувству развиться в ребенке, то оно может быть утеряно так же, как «забывается» родной язык, когда ребенок оказывается в среде, где он не используется.

Считая религиозность свойством детской психики, а психику иррациональным созданием Творца, М. Монтессори делает вывод о том, что ребенок ближе всего находится к пониманию Божественного замысла о плане творения. Если ребенку не мешать, на чем настаивает концепция космического воспитания, то он определит свою космическую задачу и начнет ее выполнять. Именно поэтому она обращается к воспитателям с вопросом:

«Что мы пытаемся сказать?

– Слушайся меня и будь, как я!

Что мы должны говорить?

– Слушайся Бога и будь, как Бог!»

Это обращение Монтессори расшифровывает в лекции «Место человека в творении» (Лондон, 1935) следующим образом: «Секрет воспитания – в распознании и наблюдении божественного в человеке; необходимо знать, любить это божественное и служить ему». Под «божественным» педагог понимает три «подарка природы», позволяющие раскрыть субъектность детей. Это – *впитывающий ум, сензитивные периоды* и *человеческие тенденции*.

В рамках представления Монтессори о плане творения самым важным становится определение места и роли человека. Это, в свою очередь, ставит вопрос об иерархии ценностей, а, значит, о нравственной основе космического воспитания как личной ответственности за решение собственной космической задачи, о миссии, возложенной на совокупный разум человечества.

Это важное направление концепции космического воспитания нельзя считать завершенным с мировоззренческой точки зрения, если не отметить еще один важный аспект: объединение усилий индивидов, осознавших общую цель, – выполнение человечеством своей модифицирующей функции.

Долгое время эта идея не находит развития в творчестве М. Монтессори, отступая на второй план перед размышлениями о практической педагогической деятельности. Только кризисная ситуация, которая становится все явственнее в Европе с середины 30-х гг., заставляет вернуться к теме всеобщности.

Еще в своей речи о мире на Международной конференции в Женеве (1932) Монтессори утверждает очевидную для нее истину: «Все человечество – одно, и только одно: одна раса, один класс и одно общество». Но только обращение к космической теории позволило Монтессори найти главную причину для единения усилий всего человечества во имя грандиозной задачи по модификации Земли и Вселенной, согласно «плану творения». Для этого необходимо осознать, что «все человечество настолько тесно связано, что составляет как бы единую энергию». М. Монтессори твердо уверена, что «каждый должен внести свой вклад в существование всех».

Признание глобальной взаимосвязи всего со всем заставляет воспринимать любые действия существ, наделенных разумом, как попытку либо гармонично развивать эти взаимосвязи, либо вносить в них хаос и разрушение. Этот мотив всеобщей взаимосвязи и ответственности становится ведущим направлением космического воспитания и получает развитие в

книгах Монтессори «Воспитание для нового мира» (1946) и «Формирование человеческого потенциала» (1950).

Подводя итоги, следует отметить, что право на саморазрушение, которое сегодня, как одну из форм свободы, отстаивают некоторые представители западной культурной элиты, для Монтессори является лишь отклонением, вызванным неправильным развитием психики. По сути, речь идет о том, что только человек, получивший в результате воспитания не искаженную, здоровую психику, может адекватно выполнять ту космическую задачу, которая определена для него в космическом плане.

Не менее существенно, что психологическое содержание, заложенное М. Монтессори в основу космического воспитания, созвучно общему направлению развития западной гуманистической психологии, нашедшему свое отражение в работах Дж. Келли, Аб. Маслоу, К. Роджерса. Так, Роджерс, выделив тенденцию актуализации, определил ее, как «свойственную организму тенденцию развивать все свои способности, чтобы сохранять и развивать личность». А, по теории Маслоу, одним из признаков самоактуализировавшихся людей признается их неэгоцентричность и ориентировка на проблемы, «стоящие выше их непосредственных потребностей», которые они считают «для себя жизненной миссией». Таким образом, концепция космического воспитания в своем психологическом аспекте остается актуальной и в настоящее время. Более того, можно констатировать, что ряд качеств, присущих самоактуализирующейся личности, является прямой задачей космического воспитания.

Отметим, что само признание целостности Вселенной и гармонии, существующей в ней и в человеке как ее части, не исчерпывает не только картину мира, предложенную Марией Монтессори, но и понимание места человека в этом плане.

Во второй период (конец 30-х – начало 50-х гг.) формируются и формулируются нравственные основания космического воспитания. Построив целостную концепцию развития человека и определив картину мира, М. Монтессори ищет принципы взаимодействия космоса и человека, определяя его место и его нравственный долг в этом единстве. Этот этап можно определить, как период осмысленного философского космизма, а в связи с неоднозначными оценками влияния на М. Монтессори в этот период теософии и ее многочисленными выступлениями на тему детской религиозности, правильнее даже назвать его религиозно-философским. Творец, по ее мнению, не только определяет общий космический план и конкретную задачу каждого индивида в этом

плане. Он делает человека своим подмастерьем, который в результате развития может стать мастером.

Наиболее очевидны три направления (задачи) космического воспитания, которые органичны для самопостроения ребенка и проявления его субъектности:

1. Приобретение ориентиров в мире предметов и умение упорядочивать хаос, которым для детей является окружающий мир.

2. Создание на базе нормализованной психики целостной картины мира, основанной на человеческом опыте (научных знаниях) и самостоятельно определенном пути личностного развития.

3. Выработка опирающейся на космическую нравственность жизненной позиции, выражающей готовность субъекта к творческому преобразованию окружающей действительности.

Эти аспекты по своему внутреннему содержанию совпадают с элементами триады, являющейся базой для формирования человека, – Телом, Душой, Духом. Так, при осуществлении первого направления преимущественно решается в основном проблема моторного и сенсорного развития (Тело). Решение второй задачи создает условия для развитие психики (Души) и третья напрямую связана со становлением Духа.

Психологические и физические составляющие триады самоценны, но взаимосвязаны, а духовная является синтезирующей. При этом Монтессори утверждает, что «психика человека имеет приоритет в развитии». И здесь она ссылается на открытие того факта, что нервные центры формируются прежде, чем органы тела, «поскольку первые подготавливают вторые к работе». То есть сначала формируется психическая возможность для движения, а потом уже моторная активность становится базой для строительства психики и интеллекта. Таким образом, М. Монтессори синтезирует представления своего времени о закономерностях дородового и младенческого развития ребенка, подводя научную базу под идею Ж.-Ж. Руссо о необходимости «естественного» развития ребенка. Она делает вывод, что воспитание маленьких детей не что иное, как «помощь в развитии врожденных психических возможностей личности».

Введя и подробно рассмотрев само понятие «впитывающий ум», Монтессори показывает, как он становится базой для развития ребенка и помогает ему собрать первичную информацию о мире.

Свою работу, посвященную использованию закономерностей психического развития в процессе космического воспитания, М. Монтессори продолжает в книге «Формирование человеческого

потенциала». Эта работа стала важнейшим вкладом в теорию космического воспитания. Именно в ней педагог определяет основные принципы этой концепции.

В этой же книге Монтессори представляет картину мира, на которую предлагает опираться в космическом воспитании. Важно отметить, что она выстроена на современных педагогу научных представлениях. Сюжеты из Библии используются в ней наряду с другими историческими свидетельствами, находящими естественнонаучное объяснение. В этой картине мира нет прямого указания на Бога, но признается наличие космических законов, надчеловеческой силы, управляющей Универсумом и гарантирующей баланс в природе.

Построение такой картины важно не только в мировоззренческом плане, но и является осуществлением главного дидактического принципа космического воспитания, который Монтессори формулирует так: «В начале мы должны дать ребенку целый мир, так как мельчайшие детали для него неинтересны, ведь они – части целого». Она считает, что изучение деталей, оторванных от общего представления о предмете, создает у ребенка путаницу. Именно поэтому в концепции космического воспитания в определенном ею возрасте (6–9 лет) ребенок получает сначала общее представление о картине мира. Оно дается в доступном детям виде (Большие истории), а далее детализируется с помощью разнообразного наглядного дидактического материала.

Феномен целостной картины мира, предложенный Монтессори, был развит ею при разработке вопроса о месте и роли человека в космическом плане Вселенной.

Все существа живой природы выполняют определенную космическую задачу. Свою задачу имеет и человек.

В этом плане весь процесс воспитания педагог рассматривала как подготовку человека к выполнению его субъективной миссии. Но его миссия более важна и сложна, поскольку «Бог, разумно управляя всеми существами, дает человеку разум». Бог делает человека «господином над всей Землей», наделяя его возможностью и правом «модифицировать» Вселенную, творить в ней нечто новое.

Монтессори пишет: «Космос, Универсум есть открытая система, в которой люди, взаимодействуя друг с другом, сохраняют гармонию».

Вот это представление и обуславливает появление термина «космический субъект». Такое положение человека предполагает не только сохранение его субъектности в процессе воспитания, но и формирование ответственности за производимые им

изменения, что является одной из основных задач космического воспитания.

Эта ответственность формируется в ребенке не путем назидательных бесед и нравоучений, а косвенно – как философией подготовленной среды, так и отношением педагогов ко всем ее элементам. Монтессори предлагает научить ребенка различать два вида деятельности:

1. Овладение вещами, предметами, их порабощение человеком, которое ведет к социальному неравенству и раздору.

2. Использование вещей, предметов мира для собственного самостановления и усовершенствования окружающей среды, которая требует от человека любви к себе. В такой работе человек получает радость.

Ее концепция космического воспитания направлена на то, чтобы помочь ребенку овладеть вторым видом деятельности. Она хорошо понимает, что человек, считая себя господином над Космосом, сам становится его первой и главной жертвой.

Мария Монтессори предупреждает: «Все плохое, чем больно наше время, происходит из-за нарушения равновесия в отношениях человека и машин…»

В ее работах все более отчетливо звучит тема ответственности. М. Монтессори подчеркивает, что человек должен осознать смысл и цель своей деятельности. Становясь своеобразным заместителем Бога на Земле, он отвечает за бережное отношение ко всему сущему. Эта идея опредмечивается Марией Монтессори, вернее, является итогом ее педагогической практики. Так, все дидактические материалы в группе М. Монтессори доступны детям, но используются ими как стимулы для индивидуального развития, а иногда деятельность сопровождается переговорами с другим ребенком о совместной или поочередной работе. Это один из приемов косвенного формирования ответственности ребенка за себя и за взаимоотношения с другими людьми.

Возможность научить вступать во взаимоотношения без насилия позволяет косвенно развить в детях стремление к мирному решению конфликтных ситуаций. Монтессори считает, что «истинный мир означает справедливость и любовь людей друг к другу». Только он может объединить людей и помочь им сознательно выполнить задачу всего Человечества, отведенную ему «космическим планом».

Монтессори выделяет и законы, следование которым, по ее мнению, может привести человечество к космической гармонии:

1. Закон саморазвития.

2. Закон развития вещей, тел.

3. Закон сосуществования людей.

4. Закон Божий.

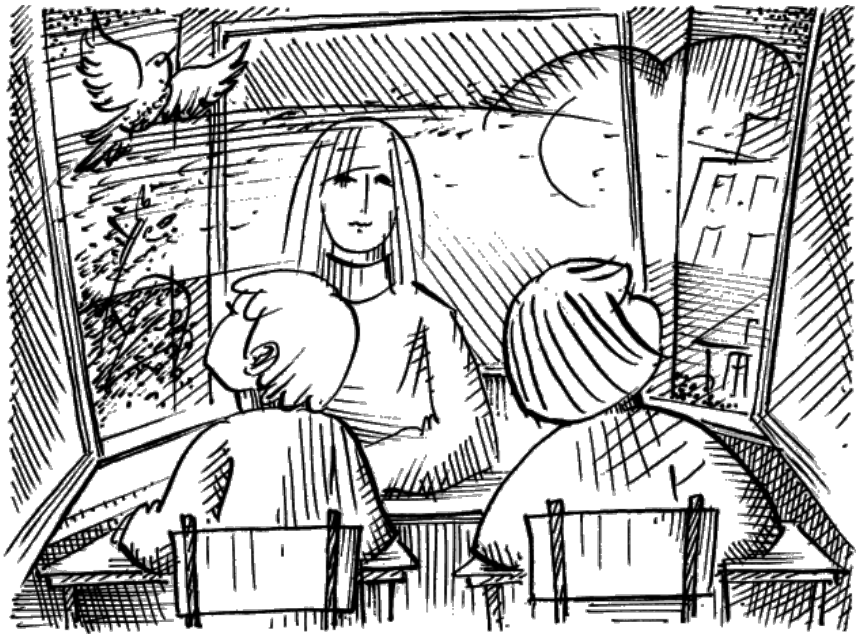
Все эти законы универсальной космической любви могут быть реализованы только через ребенка и только ребенком, если дать ему развиваться согласно космическому плану. Для Монтессори – это путь к космическому порядку. Она пишет: «Если ребенку давать знания о Вселенной в соответствии с его индивидуальностью и возрастными потребностями, с учетом культурных особенностей общества, в котором он живет, если ребенок будет иметь свободный выбор деятельности и поддержку взрослых, он будет все более и более ”нормализованным” и способным нормализовать свои контакты».

За понятием «нормализовать» у Монтессори стоит не только умение детей делать свободный выбор дидактического материала и сконцентрированно, самостоятельно работать с ним, но и умение мирно решать конфликтные ситуации, возникающие при общении с другими детьми и взрослыми.

Среди перечисленных нравственных законов нет таких, которые выражали бы отношение педагога к политике, и этот аспект требует определенного пояснения для окончательного раскрытия нравственных компонент космического воспитания.

В своих заметках конца 30-х гг. «Мир и коммунизм» она пишет: «…Мир не может возникнуть из чисто экономической формулы. Для него необходимы новые формы науки, которые привели бы к новому знанию человека». Таким образом, М. Монтессори ставит во главу угла не умозрительные схемы, а самого человека и знание о нем. Она утверждает, что цель космического воспитания лежит за рамками экономических и политических систем. Даже изгнание ее педагогики из Европы по политическим мотивам еще больше укрепляет ее подчеркнутую аполитичность. Монтессори настойчиво утверждает, что только достоверное и полное знание о человеке и его развитии и использование этих знаний в воспитании может привести к гармонии человечества с природой, дать человечеству возможность не нарушать и разрушать, а творить и строить, что и является окончательной задачей космического воспитания.

Практика школы М.Монтессори



Ю. Фаусек
Самостоятельные занятия учащихся I–IV классов школы

Введение

Что представляют собою самостоятельные занятия в дошкольном возрасте, известно тем, кто применяет их хотя бы в минимальном количестве в детских садах.

Но перед нами встает вопрос: чем являются эти занятия в школе, можно ли применить их там, не нарушая установленного порядка обучения, каковы их цель и значение.

Одной из важных задач школьного обучения является развитие в учениках умения самостоятельно работать. Очень часто случается, что ученик, окончивший школу и перешедший в высшее учебное заведение, с трудом осваивается в новой обстановке и на первых порах теряет много времени, не умея приспособиться к иным (не школьным) условиям занятий. Он привык к объяснениям учителя, к тому, что ему задают уроки и требуют их выполнения, привык иметь дело с определенным учебником, с точными указаниями важного и неважного в проходимом предмете, с записями, которые он ведет на уроках.

В высшем учебном заведении необходимо слушать лекции, уметь их записывать, иметь дело не с одними только учебниками по тому или иному предмету, но с различными книгами и источниками, самостоятельно вести лабораторные занятия и готовиться к семинарам. Словом, необходимо уметь распределять свою работу так, чтобы не терять времени, уметь выделить в этой работе главное, подходить критически к материалу, самостоятельно мыслить.

В школе ученик готовит уроки к каждому дню по расписанию – в высшем учебном заведении он должен сам составить свое расписание для домашних занятий. Все это нужно любому более-менее способному ученику и для успешного прохождения курса высшего учебного заведения, и для дальнейшей работы в жизни.

Может ли школа дать такую подготовку одними обычными фронтальными уроками? Хороший учитель, мастер своего дела, конечно, и на фронтальных уроках может приучить (и приучает) своих учеников работать самостоятельно. Но все же на уроках обычного типа предмет, над которым работают учащиеся (тема урока), – один для всех (мысли их должны следовать за мыслью учителя), и время, в которое они должны сообразить, приготовить ответ и выполнить заданную работу, – тоже одинаково для всех, а между тем индивидуальные особенности учеников различны, как различен и сам темп их работы.

Самостоятельные занятия, если они практикуются в школе хотя бы в минимальной дозе, но систематически (например, час-два в шестидневку в определенный день, по расписанию), дают детям возможность приобретать до известной степени перечисленные навыки самостоятельного подхода к работе. Если эти занятия ведутся без перебоя в течение всего учебного года, они имеют влияние и на фронтальные уроки, улучшая их качество (ученик на уроке работает лучше).

Остановимся на краткой характеристике детей, обстановке класса, необходимой для успешного проведения самостоятельных занятий, на материале для развития, предлагаемом детям, и, наконец, поговорим об учителе, к которому предъявляются особые требования при самостоятельных занятиях.

Организация самостоятельных занятий

Дети. Каждый ребенок представляет собой определенную индивидуальность, и с ней учитель должен считаться. У каждого есть свои способности и склонности, которые у одних проявляются очень рано, у других позже и, наконец, у третьих, под влиянием неблагоприятных условий воспитания и обучения,

могут и совсем не проявиться. Каждый находится в окружении своих, отличных для других, условий жизни, как материальных, так и моральных. А так как ребенок, начиная с трех лет, а иногда и раньше (ясли) проводит почти полжизни в школе, то перед учителем стоит обязанность по мере возможности учитывать все эти обстоятельства в процессе воспитания. Но, несмотря на различия в характерах и особенностях отдельных детей, всех их связывают одни общечеловеческие черты: стремление к познанию мира, интерес к тому или иному роду деятельности (который, впрочем, не определяет их деятельности в будущем).

В каждом ребенке кроются возможности к совершенствованию, возможности приложения хотя бы самых минимальных внутренних сил к полезной работе для себя и для общества.

Помогать расти этим возможностям детей до высшего предела, спокойно и равномерно развивать эти способности, выявлять положительные качества, не давая им заглохнуть и строя на них свою работу, – высокая и трудная задача учителя. Тот, кому удастся выполнить ее, хотя бы и не в полной мере, заслуживает глубокого уважения со стороны общества.

Обстановка школьного класса. Если для фронтальных уроков обстановка школьного класса должна быть строго продумана, то для самостоятельных занятий эта продуманность имеет особое значение.

Эту обстановку нужно организовать так, чтобы зарождающаяся внутренняя организованность в ребенке не разбивалась о внешнюю неорганизованность среды.

Первое условие такой организованности – это порядок. Порядок во всем: в расстановке мебели и других школьных вещей, содержание их в чистоте, порядок в помещении для материала, с которым работают дети, на рабочем месте каждого ребенка, на столе учительницы, в ее движениях и в движениях детей.

Столы и стулья должны быть легкими, чтобы дети сами могли их расставлять, как понадобится; расстояние между ними должно быть таково, чтобы давало возможность свободного передвижения детей и учителя (конечно, если величина класса это позволяет). Доска – чисто вымытая, мел – отточенный, чистая тряпка для стирания с доски. Картины, портреты, расписание повешены прямо на соответствующих крючках, а не на кое-как вбитых гвоздях; определенные места для тетрадей, карандашей, бумаги и прочего. В такой обстановке ребенку легко ориентироваться: он знает, где что взять и куда положить, он двигается свободно, не задевая вещей и товарищей.

Особенное внимание нужно обратить на рабочее место

ребенка (столик). На нем во время занятий не должно быть ничего лишнего: только тетради, хорошо очиненные карандаши (простой и цветные), ручка. Часто материал (какие-нибудь карточки) требует довольно много свободного места, чтобы разложить его. Лишние вещи всегда мешают работе, затрудняя движения и отвлекая внимание.

Воспитывать (помогать координировать) движения ребенка нужно с самого малого возраста и при всех случаях. Детей нужно приучать вставать с места, а также садиться так, чтобы не толкнуть товарища и не производить шума, двигаться по классу стройно и неслышно, уметь обходить препятствия. В былое время в моей работе с маленькими детьми я устраивала нарочно препятствия для детских движений. Например, расставляла горшки с цветами на полу, и дети должны были ходить между ними так, чтобы не задеть ни одного листочка на них. Надо учить детей носить вещи так, чтобы не ронять их, и ставить на определенные места без шума, не таскать стулья, а носить их, приподнимая, не двигать по полу столов для перестановки, а носить их вдвоем.

Нужно учить детей правильно сидеть, правильно стоять, правильно и вежливо подавать вещи учительнице и товарищам, правильно здороваться, открывать и закрывать двери при выходе из класса и входе в него.

«У нас есть учителя, которые учат нас говорить, и нет таких, которые учат нас молчать. Говорить – это тратить, слушать – приобретать» (Франклин).

Уроки тишины в высшей степени полезны в этом отношении, и там, где они практикуются, учитель знает все их значение.

Чтобы призвать детей к порядку или привлечь их внимание к выполнению того или иного требования в то время, как они погружены в самостоятельную работу, учителю стоит только повесить табличку с красиво и крупно написанным словом «тишина». И дети в минуту, а иногда и в несколько секунд замирают на местах в неподвижных позах с глазами, устремленными на учителя в ожидании «приказа».

Но такой эффект достигается не сразу. Уроки «тишины» требуют особой техники. Детей надо постепенно приучать быть «неподвижными и молчаливыми». Для этого нужно разлагать акты до возможного предела на отдельные элементы. Усадивши детей, учитель усаживается сам и показывает, как надо сидеть спокойно. Он обращает внимание детей на правильную посадку, – на руки (держать их спокойно сложенными на столе), на ноги (правильно поставленные на полу), на выпрямленную спину, на голову, на дыхание (с закрытым ртом). Такое неподвижное

состояние из напряженного, вытекающего из желания детей сидеть получше, скоро переходит в свободное состояние покоя, и они не утомляются, а отдыхают, тем более что эти упражнения коротки (от двух до пяти-семи минут). Их можно варьировать по усмотрению учителя: они являют собой не только физический отдых нервной системы, но и самый лучший стимул, самую лучшую гимнастику задерживающих волевых центров. Гимнастика воли, как и гимнастика мускулов, тем более приносит пользы, чем охотнее и свободнее исходит от самого ребенка. В человеке моральная и социальная воля тем сильнее выражается, чем больше он хочет управлять собственными инстинктами и чувствами, подчинить свою волю необходимости жизни коллективной и гражданственной, выполнению долга.

Уроки «тишины», между прочим, являются одним из прекрасных средств воспитания внимания. Учитель предлагает спокойно сидящим детям обратить внимание на различные звуки, которые они не слышат в обычной обстановке: чьи-то шаги в коридоре, голоса, тиканье часов, звуки, несущиеся с улицы (трамвай, автомобиль, грузовик, прошли красноармейцы, стук копыт лошади, грохот колес, шум дождя или ветра). Особенно очаровательно это бывает весной или ранней осенью при открытом окне: вдруг зачирикает воробей, залает собака, шумят листья деревьев, если они есть под окном. У детей на лицах выражение прислушивания и часто удивление: они внимательно слушают звуки, которые как будто слышат в первый раз. Да, они действительно слышат их в первый раз: в нашей современной городской обстановке они привыкают к шуму. Некоторые дети начинают прислушиваться не только к внешним звукам, но и к собственным мыслям. На мой вопрос, обращенный к детям во время урока «тишины» о том, что они слышали, один мальчик (семи лет) сказал мне: «Я ничего не слышал, я думал». «О чем?» – спросила я. «Об одной музыке». (Мальчик впоследствии стал скрипачом.) «А я, – сказала восьмилетняя девочка, – вдруг сосчитала то, чего не могла сосчитать вчера». «А я смотрела на облака и думала, откуда они берутся и куда плывут». «А я вспоминала стихи». «А я слушала, как ветер шумит и будто поет». «А я смотрела на печку (белая кафельная), на ней такая красивая полоса от солнца» и т. п.

Подобного рода упражнения при условии покоя и тишины дают ребенку изоляцию чувств и внутреннее сосредоточение, оставляющее в его сознании глубокий след.

На этих уроках можно показать детям, что люди могут общаться не только при помощи устной, но и письменной речи, и провести с ними безмолвную беседу. Учитель пишет на доске

различные «приказания», которые должны выполнять дети. Например: «тихо-тихо встаньте, тихо сядьте; поднимите правую руку, левую руку» и т. п. Различные вариации зависят от изобретательности учителя.

Следует заметить, что «приказания» надо писать медленно, делая между ними паузы, чтобы все успели их выполнить; всякий раз стирать написанное, чтобы фиксировать детское внимание только на одном приказании. И всегда надо писать «тихо встаньте», а не «встаньте тихо». Ребенок читает слово «тихо». «Что тихо?» – «Встаньте». Слово «тихо» первым входит в его сознание, и он знает, как надо проделать действие: не просто встать, а «тихо» встать.

На этих же уроках можно дать детям представление о длительности времени. Я спрашиваю детей: «Сколько времени попробуем мы просидеть молча и неподвижно?» «Десять минут, двадцать минут, полчаса, час», – кричат они. «Давайте сначала посидим одну минуту», – предлагаю я. Я смотрю на часы, дети сидят молча и неподвижно одну минуту и приходят в большое удивление от ее продолжительности: «Ох, какая длинная минута». Чтобы показать, сколько можно сделать в одну минуту, я пишу на доске несколько односложных слов (дом, сад, кот, пол, шар, мак, суп, мел) и прошу детей приготовиться для письма. Начинается минута, я говорю: «Пишите не торопясь», и гляжу на часы. Проходит минута, говорю: «Довольно». Оказывается, что в минуту можно написать, не спеша, три-четыре слова по широким линейкам и шесть-семь по узким линейкам. Дети преисполняются уважением к этой одной минуте. (Из моего старого опыта, дети 7–8 лет).

На подобные упражнения не надо жалеть времени из боязни не успеть пройти программы. Дети, воспитываемые такими приемами, и программу пройдут легче и быстрее.

Упорядоченные движения ребенка облегчают ему жизнь и работу, которую он должен выполнять в школе. Одних уроков физкультуры для этого очень мало; за этим нужно следить неукоснительно на каждом уроке.

В общем, мы должны создать такую обстановку в классе, которая обеспечивала бы условия организованной работы детей – самой важной стороны человеческой жизни.

Хорошо организованная работа есть высший фактор коллективной дисциплины. Но нас могут спросить: «Какая же может быть дисциплина, если дети в часы самостоятельных занятий могут свободно двигаться, свободно выбирать предметы для занятий, свободно работать с ними столько времени, сколько им потребуется?»

Но те, которые думают, что дисциплина заключается только в том, что дети на уроках должны сидеть неподвижно в течение сорока пяти минут, слушать учителя, делать только то, что приказывает учитель, – жестоко ошибаются. Такая дисциплина может оказаться только внешней и очень хрупкой; она может нарушиться от малейшего толчка. Дисциплина же, связанная с разумной свободой, совсем иная. Свобода и дисциплина рождаются одновременно. Между ними нет противоречий, но существует гармония, они являются как бы двумя сторонами одной медали. Дисциплина всегда несовершенна, если свобода не достигнута. Она является внешним знаком глубокой внутренней упорядоченности.

Материал для самостоятельных занятий. Некоторые смешивают материал для самостоятельных занятий с наглядными пособиями, но такое смешение неправомерно. Наглядные пособия дает ребенку учитель, а материал для самостоятельных занятий ребенок выбирает сам. Он не только выбирает предметы материала, но владеет ими, использует и упражняется столько времени, сколько ему необходимо, соответственно вызванному в нем интересу. Предметы в этом случае становятся средствами развития и служат ребенку в известной мере для самообучения, при условии, однако, твердого руководства со стороны учителя.

На фронтальных уроках дети имеют дело с книгой, тетрадью и учебными пособиями, которые показывает им учительница. Они воспринимают преподаваемое с помощью двух чувств: слуха и зрения, моторное же чувство, за очень немногими исключениями (например, уроками арифметики в первом классе, где даются им для счета спички, кружочки, кубики и прочее), остается в пренебрежении.

Между тем дети, не только маленькие, но и средние (10–12 лет), большие моторики: всякий учитель знает, с какой радостью открывают дети свои тетрадки, чтобы начать писать; как бы интересен ни был урок, они устают только слушать.

Для восприятия внешнего мира им мало глаз и уха, им нужна также и рука. Мы хорошо знаем неудержимое стремление маленьких детей все трогать, все ощупывать. Они рассматривают часто и картинки, водя по ним пальцем. Этот же палец стремится скользить по строчкам книги, когда ребенок начинает читать.

«Рука ведет в мир глаза» – говорит Гете, она помогает познаванию мира; дети постоянно доказывают эту великую истину.

На самостоятельных занятиях это законное требование руки вполне удовлетворяется: дети имеют дело, в основном, с вещами, а не со словами учителя. Эти вещи он может держать в руках,

может раскладывать, перекладывать, комбинировать и закреплять в памяти письмом или рисунком.

Количество материала для самостоятельных занятий и порядок пользования им. Прежде всего, нельзя перегружать детей бесполезными вещами. Нужно следить за тем, чтобы не было нехватки, но, что хуже, переизбытка. Нельзя давать сразу много предметов. Большое количество материала на первых порах рассеивает внимание детей, рождает бесполезную усталость и приводит к нарушению порядка. Дети, не тренированные в самостоятельной работе, бросаются жадно от одной коробочки к другой, не зная, на чем остановиться. Материал нужно вводить постепенно. Достаточно для начала поставить один вид какой-нибудь работы: например, две коробочки с карточками для чтения и списывания. В каждой коробочке находится не менее 40 карточек; следовательно, каждый ребенок может поработать за урок не с одной, а с несколькими карточками, смотря по выработавшемуся у него темпу работы. Ограниченные виды работ на первых порах обеспечивают повторность детских занятий с материалом (ребенок читает или списывает одну и ту же карточку, или разные по содержанию, но однородные по заданию – два, три и несколько раз).

Чтобы дети (маленькие) не утомлялись читать и писать весь урок, учитель должен делать короткие интервалы, призывая их внимание сигналом «тишина», написанным на табличке или на доске, и давая им какие-нибудь общие задания, чтобы они могли отдохнуть и подвигаться. К этому нужно прибегать только изредка, так как дети на самостоятельных занятиях двигаются и без призыва.

Материал должен находиться всегда на одном и том же определенном месте, например, на одном и том же столе или на специально приспособленных полочках.

Каждый предмет должен иметь не только свое место, но и свое расположение (свою планировку), которое придает ему особое значение: учитель ставит номер на коробочке, у него на столе находится список этих коробочек под номерами и с названиями содержания работ, заключающихся в коробочках. Такой порядок облегчает детям работу с материалом: ребенок, не выполнивший задание в один урок или желающий повторить его еще раз, отмечает номер коробочки в своей тетради и в следующий раз не теряет времени на ее поиски. Если учитель заметит, что ребенок недостаточно усвоил материал, он говорит ему: «Тебе надо взять коробочку № 9». И ребенок понимает, что ему надо еще поработать над словами с мягким знаком, который он часто пропускает.

Благодаря такому порядку дети очень часто устанавливают план своей работы не только на один урок, но и на следующие. Ребенок говорит: «Сегодня я кончу № 2, а завтра возьму № 5», или: «Я в следующий раз буду писать те же загадки» и т. п.

Дети должны знать порядок работы с материалом. К этому их приучает учитель. Они ставят коробочку или кладут конвертик с материалом на правую сторону стола (на столе, кроме тетради для «самостоятельных занятий», ручки и карандашей, ничего нет), вынимают карточки и раскладывают их слева в том порядке, какого требует работа. (И в этом им помогает учительница). Отработанные карточки дети убирают в конвертик или коробочку. Такой порядок повышает темп детской работы и улучшает ее качество. Беспорядочная работа с материалом во время занятий рождает в сознании ребенка хаос, ажитацию из-за боязни плохо выполнить задание и в конце концов вызывает небрежное ее выполнение.

Закончив работу, ребенок должен сложить по порядку все содержимое в конвертик или коробочку и положить на свое место. В конце урока дети приводят в порядок весь материал, расставляя его на столе или на полочках, или же пряча в шкаф.

В начале урока они же расставляют его на столе в требуемом порядке. Если какая-нибудь карточка окажется с дефектом, или почему-либо вызывает сомнение, или потеряется, дети кладут ее на стол учителя для ремонта или поправки, или отмечают потерю. Подобного рода ведение дела может показаться некоторым излишним педантизмом, но на деле оно является необходимым условием приучения к порядку, который занимает главное место в успешном обучении и воспитании детей.

Качество материала для самостоятельных занятий. Прежде всего, его внешнее оформление должно быть таково, чтобы он притягивал к себе глаза и руки детей: аккуратные коробочки или конвертики, чисто и красиво написанные карточки, часто украшенные небольшими рисунками и каемками. Число карточек в некоторых видах работы должно быть рассчитано по числу детей так, чтобы можно было по мере надобности вести с ним иногда и фронтальные уроки.

Содержание материала должно обеспечивать для детей самостоятельную работу, т. е. он должен быть прост, точен и в некоторых случаях давать детям (особенно маленьким) возможность самоконтроля.

Материал должен быть двух видов: один, служащий для закрепления и повторения приобретаемых детьми навыков и знаний, – следовательно, составленный соответственно программе. Другой – пропедевтический по своему содержанию, –

тоже составленный по программе, но ведущий детей вперед и помогающий им легче и быстрее усваивать проходимый курс. Наконец, третий, – не относящийся к программе, но расширяющий детский кругозор, возбуждающий интерес к знанию, прививающий любовь к умственной работе. Такой материал необходим для всех детей, независимо от уровня развития.

Для способных детей с определяющимися интересами он ценен тем, что дает пищу их уму, постоянно ищущему новых знаний, не в беспорядке, а в системе. Мы часто преуменьшаем возможности детей, ограничивая их рамками школьной программы. Между тем, ребенку нужно дать самое большее из того, что мы знаем сами, конечно, разумно учитывая при этом и особенности возраста, и индивидуальные особенности. Такой материал у всех детей пробуждает интерес к тому или иному предмету, к той или иной области знаний и прививает им вкус к чтению серьезных книжек.

Встречаются дети, кажущиеся тупыми, умственно вялыми, ничем не интересующимися или же интересующимися отрицательными вещами. На фронтальных уроках такие дети или совсем не продвигаются вперед или продвигаются очень медленно.

Случается (знаю по опыту), что они вдруг заинтересовываются каким-нибудь видом работы на «самостоятельных занятиях» и начинают углубленно работать, часто повторяя одно и то же два или три раза, переходя в дальнейшем к следующему материалу и, видя положительные результаты своей работы, точно перерождаются. В интеллекте этих детей как будто не хватало горючего материала, чтобы привести его в движение. И оказалось достаточно легкого толчка, по счастливой случайности прилаженного к какой-то пружине, до тех пор не действовавшей, чтобы она пришла в движение и заставила работать всю машину. И тогда часто случается, что ребенок, казавшийся «сереньким», ничем не интересовавшийся, вдруг оживляется, начинает проявлять способности и интерес к работе и становится очень хорошим работником не только на самостоятельных занятиях, но и на фронтальных уроках.

Материал для самостоятельных занятий не есть нечто постоянное, однообразное. Конечно, некоторые виды работ, подобно учебнику, по которому учатся дети, могут служить долго (часто годы) без изменения. Но есть такие, которые необходимо постоянно просматривать, обновлять, дополнять, от некоторых просто отказываться. Часто этого требуют изменения в программе. Материал для работы вне программы обновляется с

учетом интересов детей, к которым постоянно прислушивается учитель.

Учитель. «Учительница может изучить все принципы и все теории воспитания, но, как хороший врач, так и хорошая учительница являются индивидуальностями; медицина и метод воспитания ничто без них», – справедливо указывала Монтессори.

Учитель так тесно связан с детьми и с предметами обучения, что чрезвычайно трудно отделить одно от другого. Но все же отметим, какими специфическими качествами должен обладать учитель, практикующий «самостоятельные занятия». Мы уже говорили о том, что материал для этих занятий служит в известной степени для самообучения. А потому в часы самостоятельных занятий главным активным лицом является ребенок. Но несмотря на это, задача учителя исключительно велика и ответственна. В сущности, она даже труднее, чем на фронтальных уроках. Те, которые думают, что на этих занятиях достаточно только поставить материал и отойти в сторону, предоставить детям свободу действий, жестоко ошибаются: получится беспорядок, хаос и больше ничего. Целью самостоятельных занятий служит пробуждение активности ребенка, которая может проявиться только в подходящей для этого обстановке. Эту обстановку, о которой мы уже говорили, создает сам учитель.

На учителе, решившем испробовать метод самостоятельных занятий, лежат многие и, как было уже сказано, нелегкие обязанности. Он должен как можно меньше говорить, выработать негромкий, спокойный голос, научиться наблюдать незаметно за детьми, приближаться к ним или отдаляться, говорить или молчать соответственно нуждам и случаям.

Он должен очень хорошо знать материал, изучить в точности технику его предложения, уметь индивидуально подходить к ребенку, знать те тонкие особенности, которые отличают детей одного от другого, чтобы не задерживать тех, интеллект которых уже значительно развит, из опасения вызвать скуку или приучить их выполнять работу механически с хорошо знакомым материалом. С другой стороны, не нужно предлагать предметов, еще не доступных, вызывая в детях разочарование в своих силах и угасание интереса. В этом отношении учитель должен обладать большим чувством меры в руководстве свободным выбором и занятием с материалом: более сильным предложить материал посложнее, на котором они могли бы преодолевать трудности и самостоятельно разрешать заключающуюся в нем проблему. Он должен постоянно следить за комплектностью и чистотой материала, возобновлять потерянное, исправлять испорченное, по

мере надобности убирать отработанный материал и возвращать его обратно, если он понадобится ребенку для повторения или закрепления навыка.

Бывают случаи, когда какой-либо материал, более трудный, чем весь остальной, находящийся в обороте, следует дать только одному ребенку или двум, более развитым и очень хорошо работающим. Всегда находятся такие, которые бросаются с интересом или, вернее, с любопытством к товарищу, получившему новую работу, с вопросом: «А мне можно?» Обычно – это дети наиболее неорганизованные, с трудом умеющие сосредотачиваться. Они получают ответ: «Ты получишь его, когда будешь работать, как Боря».

У ребенка понемногу пробуждается сознание необходимости достигнуть высшего предела в своей деятельности, чтобы двигаться вперед. И детей нужно приучать относиться бережно к материалу: не пачкать, не рвать, не разбрасывать, аккуратно убирать и возвращать на определенное место.

Учитель должен строить самостоятельные занятия так, чтобы каждый ребенок начинал с работы легкой, переходя постепенно (один быстрее, другой медленнее) – к более трудной. Мы знаем из нашей деятельности, что мы совершенно естественно, без всякого расчета, всегда начинаем с более легкой работы, трудности приходят потом.

Учитель строго следит за установленным порядком во всей классной обстановке – за материалом, внешним видом и поведением детей, а также и за собственным внешним видом и поведением. Аккуратный костюм, спокойные движения, тихий, но ясный и отчетливый голос – все это чарует и притягивает к нему детей. Учитель соблюдает меру в своих словах («Веди счет своим словам», – говорит Данте). Не говорит ничего лишнего, дает каждому ребенку указания, если он в этом нуждается, твердо и ясно, избегает грубых слов, даже с виду как будто невинных. Мне пришлось слышать в практике учителей такие, например фразы: «ты уже наляпал», «ну, уж и навалял», «что, ты обалдел, ты оглох или поглупел» и т. д. Дети очень быстро схватывают такие слова.

Учитель внимателен, терпелив и снисходителен: он не ворчит на ребенка, показывающего ему свою работу, недостаточно хорошо выполненную. Он говорит, считаясь с его возможностями: «Ты можешь сделать лучше, постарайся» или: «Это хорошо, но ты можешь сделать гораздо лучше» и т. п. Следует заметить, что, общаясь с детьми, надо стремиться к утвердительным интонациям, а не отрицательным: «Ты можешь это сделать», «Ты должен постараться», «Ты научишься», «Ты делаешь это хорошо». Не следует говорить: «Не кричи, не вертись». Лучше сказать:

«Говори тише», «Сиди спокойно» и т. п. Знаю это из собственного опыта. Если сказать ребенку: «Не пиши у «р» такой длинный хвост», – к концу строчки этот хвост будет еще длиннее и длиннее. А если сказать: «Пиши у «р» хвост покороче», ребенок будет стараться делать его покороче и добьется успеха.

Но учитель не должен относиться равнодушно ко всем действиям ребенка: он обязан видеть ясно его недостатки (которые, в сущности, часто являются проявлениями внутренних нужд ребенка), и бороться с ними. Когда мы отыщем внутренние причины, то можем бороться с внешними проявлениями. Но и в этой борьбе учитель должен соблюдать чувство меры. Строго, но без окрика, категорически прерывать грубые поступки и недозволенные действия со стороны ребенка. Слова при этом должны быть кратки и значительны. Сказать эти слова надо только раз, а не расплываться в укоряющих сентенциях, в «жалких словах», не «пилить» ребенка. Многословные укоры и убеждения теряют для него силу и значение, и он начинает равнодушно относиться к неудовольствию учителя и его замечаниям. Итальянский писатель де Амичис в своей прекрасной книжке «Дневник школьника» рассказывает устами школьника, как однажды в классе, в то время как учитель ходил между партами, проверяя работы учеников, один мальчик за его спиной стал кривляться и изображать марионеток. «Учитель вдруг обернулся. Мальчик поскорее сел, да так и замер, опустив голову и ожидая, что будет. Учитель положил руку ему на голову и внушительно сказал: «Вперед этого не делать», – и ничего больше. После урока мальчик подошел к учителю и сказал: «Господин учитель, простите меня».

Такие краткие слова, сказанные учителем с выражением явного неудовольствия от причиненного ему поступком ребенка, произведут на него гораздо большее впечатление, чем длинные нотации.

Работа учителя в часы самостоятельных занятий нелегкая; она труднее, чем на фронтальных уроках, но зато дает глубокое удовлетворение, какое может дать всякая творческая работа.

Для постороннего наблюдателя кажется, что учитель почти ничего не делает: он не «преподает», очень мало говорит, дает лишь краткие указания и больше ничего. Он «пассивен», активны дети. Но его пассивность лишь внешняя, внутренне же он глубоко активен: перед его взором тридцать-сорок детей различных индивидуальностей, которыми он должен руководить.

Одних можно не трогать в течение всего урока, другим можно давать легкие указания, третьи нуждаются в серьезной помощи, а неуверенных и застенчивых нужно поддерживать ободрением.

Одним можно позволить всегда брать материал по собственному выбору, другим указывать, с каким материалом они должны поработать некоторое время для исправления тех или иных недочетов; одним «подставлять» материал потруднее, другим полегче. И многое еще другое, чего не перечислить и что встречается у самих учителей в их практике. И все это он должен делать тактично, нигде не нарушая чувства меры и принципа «свободного выбора» работы.

Главной основой самостоятельной работы у ребенка являются его интересы к тому или иному предмету. Если дети с самого малого возраста, с детского сада, поставлены в условия организованной серьезной умственной работы, хотя бы на самое короткое, но строго определенное время, то они покажут, в какой сильной степени нуждаются они (не менее, чем в игре) в этой умственной самостоятельной работе, которая превратится в постоянную и твердую привычку. Такие дети придут с этой привычкой в школу, легко встраиваясь в расписание и без труда осваивая программу. Это проверено на опыте.

Интересы у детей различны как по качеству, так и по времени их проявления. У одних они ясно выражены, и в часы самостоятельных занятий они без колебания принимаются за ту или иную работу. У других эти интересы скрыты, и нужно некоторое время, чтобы они проявились, но нет ни одного ребенка, у которого не было бы их совсем. Нужно только уловить этот интерес и дать такой материал для работы, который отвечал бы запросам ребенка в данное время, правильно его направлять и руководить им. Это в значительной мере достигается хорошо организованной школой, учителем, семьей, системой воспитания и обучения.

Значение самостоятельных занятий для развития и воспитания детей

Зачем нужны самостоятельные занятия? Прежде всего, как мы уже заметили, интересы детей могут проявляться более или менее по-настоящему только в самостоятельных занятиях. На них же гораздо яснее вскрываются и различные недочеты в тех или иных навыках и знаниях, которые гораздо легче ликвидируются в обстановке классной самостоятельной работы, чем дополнительными занятиями с отдельными детьми. В первом случае ребенок сам не только изживает, но и учитывает свои недостатки.

Девочка четвертого класса долго путалась в подлежащих и сказуемых. Я дала ей (в часы самостоятельных занятий)

материал, на котором она могла выяснить и закрепить это понятие. После двух-трех дней, проработав упорно с данной коробочкой, она, встретив меня как-то на лестнице, с веселой улыбкой сказала: «Теперь я совсем поняла и подлежащее, и сказуемое и могу их отыскать». Она поняла сама. В этом вся суть. На дополнительных занятиях с отдельными детьми учитель обычно старается вложить в их головы готовые понятия, что очень часто является весьма непрочным. Только то является настоящим достоянием человека, чего он добился сам, используя, конечно, те знания и умения, которые дают ему другие. На дополнительных занятиях дети приучаются к тому, что кто-то (учитель) позаботится о том, чтобы в их головах не оставалось пустых мест, сами же они могут не утруждать свой мозг в преодолении трудностей. И такая привычка – быть всегда на поводу у учителя – растет и закрепляется и делает из ребенка беспомощного студента или растерянного работника в жизни.

Второе важное условие, которое очень трудно учитывать на фронтальных уроках, это – темп детской работы.

Темп – важное условие работы и у взрослых. Каждому человеку присущ свой темп: один работает быстрее, другой медленнее, и качество работы от этого не зависит.

Часто человек, работающий медленнее, выполняет свою работу точнее и лучше человека, работающего быстро. Важна и быстрота работы, важен и метод, уменье распределить свою работу во времени и по степени трудности.

Благодаря тому, что во время самостоятельных занятий каждому ребенку предоставляется возможность тратить столько времени, сколько ему нужно для выполнения выбранной им работы, детям не приходится стараться закончить ее во что бы то ни было одновременно со всеми. Каждый работает в темпе, ему присущем. У медленного ребенка, особенно маленького (8–10 лет), нельзя выработать более быстрый темп, подгоняя его и принуждая равняться по другим детям, работающим быстрее его. Углубленный в работу, которая ему нравится, и наблюдая товарищей, успевающих сделать больше, чем он, в одно и то же время, ребенок постепенно вырабатывает и у себя более быстрый темп. Мы видим очень часто, что понемногу продукция в работе у таких детей становится все качественнее и качественнее. Более ускоренный темп, становясь постепенно привычным, переносится и на фронтальные уроки – медлительные дети перестают отставать от товарищей.

С другой стороны, есть дети с ложным быстрым темпом, торопливые, неорганизованные, разбрасывающиеся, хватающиеся то за один, то за другой материал, выполняющие работу

небрежно, кое-как, лишь бы побольше, часто не доводя ни одного задания до конца. Эти дети и на фронтальных уроках проявляют те же качества.

Такие дети, наблюдающие своих товарищей, более организованных и спокойных, и руководимые тактичными указаниями учителя, одни скорее, другие медленнее, начинают приходить к осознанию несовершенства своей работы и понемногу научаются сдерживать свои порывы. Они начинают понимать свои недочеты как по содержанию, так и по форме выполнения и стараются сами исправлять их: они чаще других обращаются за советом к учителю, берут тот материал, который им давался труднее или с которым они работали неудовлетворительно, и повторяют упражнения по многу раз.

Материал, если только он изготовлен привлекательно, – так, что невольно притягивает к себе глаза и руки ребенка, – побуждает детей работать с ним еще и еще раз. Они способны списывать сорок карточек, различных по содержанию, но преследующих одну и ту же цель (слова односложные, двусложные, слова с «ь», с «й» и прочее), способны разложить карточки (по построению предложений и др.) десятки раз и списать их в тетрадку (конечно, не в один урок, а в несколько). В повторности – залог успеха.

Мы видим, как дети, работающие уже с более трудным материалом в течение нескольких уроков, вдруг в один прекрасный час возвращаются к более легкому. Я часто наблюдала подобное явление в моей работе с маленькими детьми (3–6 лет) в детском саду в старшей группе (6–8 лет), наблюдаю это явление и в школе. Что заставляет их так поступать, я в точности не знаю: быть может, им нужен некоторый умственный отдых или они подсознательно чувствуют необходимость в повторении старого. Я наблюдала также в моей работе не только с маленькими, но и с детьми постарше (8–9 лет), что после подобных действий (добровольного повторения старого), дети переходят к более трудной работе с большей легкостью и выполняют ее с большим успехом.

На подобные действия часто наталкивают детей их тетради. Так как самостоятельные занятия бывают не больше двух часов в шестидневку, то для них у детей должны быть особые тетради. Иначе они будут теряться среди работ, выполняемых на фронтальных уроках, и учителю трудно будет учитывать успехи детей, а детям чувствовать свои продвижения и недочеты. Перелистывая тетрадь, ребенок может судить о качестве своих работ, относиться к ним критически, видеть, как он совершенствуется или замечает свои недостатки. В нем

постепенно растет желание, подогреваемое интересом выполнить свою работу возможно наилучшим образом. Он начинает любить эту тетрадь, как вещественное доказательство своего умственного роста, и для него переделать свою работу, часто по два и больше раз, является не наказанием, а удовольствием.

Мы знаем из практики много случаев, когда дети из-за того только, что какая-нибудь буква размазалась или выехала за строчку, просят позволения переделать всю работу сначала. Таким образом, у детей вырабатывается понемногу самооценка. Семилетняя девочка говорит: «Я сегодня написала лучше, чем вчера, но нужно еще лучше, я попробую завтра». Бывало, когда я хвалила детей и говорила: «Хорошо», – они возражали: «Нет, нет, это еще не хорошо». «Теперь я сделал хорошо, – говорил мне мальчик, – а раньше не выходило», и т. п. (Таких примеров я могла бы привести сотни.)

В часы самостоятельных занятий мы видим, как дети (маленькие и постарше) работают не из побуждения получить оценку учителя «отлично», а из неудержимого, бескорыстного и благородного стремления работать над интересной для них темой, получить те или иные знания, исправить недочеты. И когда их хвалишь, часто получаешь ответ: «Работа хорошая», причем это «хорошая» относится не к выполненной ими работе, а к самой работе – предметам (материалу), с которыми они имели дело. На одном докладе «о воспитании характера у подростков» я услышала такое положение: «Надо выработать у юноши умение не только хорошо начать работу, но так же хорошо довести ее до конца». Очень хорошее пожелание, но учить этому юношу немного поздновато. Нужно, чтобы это стремление сделалось привычным, почти автоматическим, а потому развивать его надо с самого малого возраста. И этому должно учиться на материале, построенном таким образом, чтобы дети (самые маленькие) имели возможность сами контролировать свои ошибки, затем отыскивать их и, наконец, предупреждать. Кроме того, материал этот построен так, что всякое упражнение самостоятельно, что в нем есть начало и конец, и ребенок невольно доводит его до этого конца, и доводит хорошо (иначе это упражнение будет не работой, а беспорядочной игрой).

Школьный материал для самостоятельных занятий тоже должен быть построен по тому же принципу: дозироваться по возрастам и по возможностям детей. В конвертике должно находиться столько карточек, чтобы самый медлительный или отстающий ребенок мог, не торопясь, начать и закончить свою работу. В коробочке таких конвертиков может быть много, но каждый должен содержать самостоятельное упражнение,

одинаковое с другими по виду работы и не зависящее одно от другого. Более развитые дети могут начать и кончить и два, и три упражнения, и больше, и сами учитывать свои успехи. Получивши (путем повторных упражнений) навыки, дети из младших классов несут их в средние (знаю это из опыта), и твердо убеждена в том, что пронесут их и в старшие и дальше – в высшие учебные заведения. Привычки и умения, приобретенные в маленьком возрасте (до 8–9 лет), сохраняются в большинстве случаев на всю жизнь.

На самостоятельных занятиях дети научаются располагать свою работу в определенном порядке и доводить ее до конца. Постепенно у них – у кого скорее, у кого медленнее – вырабатывается ответственность и за свою работу, и за материал: ребенок должен аккуратно убирать его и возвращать на свое место.

Часто мы видим, как многие дети глубоко огорчаются, если случайно испачкают какую-нибудь карточку, как упрекают товарища за небрежное отношение к материалу, с какой тщательностью относятся к своим тетрадям, стараясь написать работу как можно лучше, расположить ее в красивом порядке на страничке, украсить рисунком. Как болеют душой дети, если какая-нибудь плохая страничка портит общий вид тетради, а учитель не позволяет ее вырвать, как не хотят продолжать работу, по их мнению, неудовлетворительно начатую, и желают непременно переделать ее заново.

Одновременно у детей развивается строгая точность и честность в выполнении работы, а с ними и сосредоточенность (концентрация), и углубленность в тот предмет, с которым работают. Мы знаем, как дети могут играть до самозабвения, забывая обо всем, – так же могут они и работать, если работа для них интересна и их пытливый ум удовлетворен. А дети на каждом шагу проявляют эту пытливость, взрослые же неумелым подходом или игнорированием этого проявления часто безжалостно гасят его.

В моей долголетней практике с маленькими детьми в детском саду я часто бывала поражена необыкновенной концентрацией у самых маленьких детей: дети трех-четырех лет способны предаваться по тридцать-сорок минут одному какому-нибудь занятию (настоящему – не игре), захватившему их ум, с глубокой серьезностью и невозмутимым спокойствием.

У детей постарше (7–9 лет, в моем опыте) эта способность возрастала с поразительной быстротой и проявлялась еще резче. Они могли отдаваться серьезной умственной работе уже не минутами, а часами. Недавно один юноша-студент, пробывший у

меня в детском саду от трех до девяти лет и сохранивший способность сосредоточенно работать с детских лет, сказал мне: «Я десять дней подряд во все время занятий (рабочее утро – один час, полтора, иногда два часа) работал с грамматическими коробочками, и вы мне ничего не говорили». (Я не отрывала мальчика от захватившей его работы и не переводила на другую, – ему было семь лет.) «Никогда мне этого не забыть», – прибавил он.

Кто знает, быть может, эти десять дней моего невмешательства были началом развития важного для его дальнейшей жизни умения работать сосредоточенно.

Мне часто ставили в упрек то обстоятельство, что я разрешала детям работать длительно с одним и тем же материалом над одним и тем же вопросом. «Разве вы не боитесь, что ребенок, сосредотачивая свое внимание на одном предмете, отстанет в другом?» – спрашивали меня. Но в самой работе, помимо цели приобретения детьми тех или иных навыков и знаний, есть еще более важная цель – дать возможность ребенку развить в себе умение работать самостоятельно, упражнять ум и приобретать метод в работе.

Метод в работе, умение ориентироваться в материале – необходимые качества для всякой работы и у взрослого, и чем раньше он приобретает их, тем больше он успеет сделать в своей жизни. Мы хорошо знаем, что для выяснения какого-либо вопроса нельзя прочесть всех книг, трактующих его; нужно уметь выбрать те места, которые непосредственно относятся к данному вопросу, и на них фиксировать свое внимание, а часто ученики старших классов не умеют справляться даже с оглавлением в книге.

В моей практике бывали случаи, когда дети, работая длительно с одним каким-нибудь материалом по счету, начинают разбираться гораздо лучше, чем раньше, в материале по грамоте и наоборот.

Самостоятельные занятия (с материалом) являются прекрасной школой развития внимания. Книжка, тетрадь, классная доска и призыв учителя: «Смотрите внимательно, слушайте внимательно» – недостаточные средства для этой цели. (Я говорю о детях младших – до 12 лет.) Этому развитию помогает материал, с которым работают дети.

Материал требует:

– во-первых, сознательного выбора работы, а не хватания первой попавшейся коробочки, о чем ребенок должен внимательно пораздумать,

– во-вторых, – порядка в расположении, что требует также внимания, иначе работа выйдет плохо или не выйдет совсем,

– в-третьих, он требует последовательности в фиксировании (письме, рисунке, чертеже и прочее) результата работы, чего нельзя сделать без сосредоточенного внимания.

Все это, конечно, развивается в ребенке постепенно, но развивается самостоятельно, лишь с легкой помощью учителя. Внимание есть точка опоры для развития интеллекта. Без внимания невозможно никакое познавание, никакая творческая работа.

Развивая внимание упражнениями на материале, дети самостоятельно упражняют интеллект, приобретая умственные привычки, характерные для индивидуальностей. Без сомнения, существует глубокая разница между пониманием и заучиванием рассуждений других и возможностью самостоятельного понимания. Тому, кто понимает сам, кажется, что он получил впечатление неожиданно, чувствует, что в его сознании вспыхнуло что-то ясное и яркое. Такое понимание приносит глубокое внутреннее удовлетворение. Оно не бывает безразличным, это начало чего-то, часто начало возникающей в нас жизни.

Благодаря тому, что дети работают каждый со своим материалом индивидуально, а не выполняют одну и ту же работу по заданию учительницы, у них рождается интерес к работе товарища. Двое детей сидят рядом, и у каждого из них своя коробочка или конвертик с различным одно от другого содержанием. Глаза одного невольно останавливаются на материале другого; он присматривается, заинтересовывается и говорит: «Когда я окончу свою работу, я возьму твою». Часто бывает, что, проходя мимо столика товарища, ребенок задерживается на некоторое время и смотрит, как работает тот со своим материалом; он смотрит спокойно, молча или же делает какое-нибудь замечание по поводу самого материала или выполнения работы. «Посмотрите, как хорошо у него выходит», – говорит он иногда, обращаясь к учителю. Иногда дети, заинтересованные одним и тем же материалом третьего вида (не относящегося к программе), садятся вдвоем, втроем и работают совместно, советуясь и помогая друг другу. Этот интерес к работе товарища стимулирует развитие взаимопомощи, и мы часто видим, как какой-нибудь ребенок обращается не к учителю, а к более сильному товарищу за разъяснением того или другого, с просьбой написать ему какое-нибудь слово или сделать рисунок, который ему не удается.

От взаимопомощи выигрывают как сильные, так и слабые дети. Сильные – тем, что научаются помогать слабым товарищам: у них рождается желание поднять слабого на значительную

высоту и, следуя поговорке «Уча – учимся», прочно закрепляют в себе навыки и знания.

Наша практика показала, что продуктивность работы в часы самостоятельных занятий выше, и во многих случаях гораздо выше, чем на фронтальных уроках. Если ребенок (первого или второго класса) на фронтальном уроке успевает написать пять строчек, то в часы самостоятельных занятий он пишет целую страницу, а часто и больше; если на фронтальном уроке он решает два-три столбика арифметических примеров, то в часы самостоятельных занятий – десять, двенадцать и больше. Дети более старших (четвертого-пятого) классов за сорок пять минут выполняют часто большую и трудную работу точно и красиво, так что взрослые часто не верят, что это могли сделать дети. А это происходит потому, что их никто не гонит, что они не связаны сроком (звонком): «Если не окончил сегодня, окончу в следующий раз». Часто они работают сосредоточенно и внимательно, с интересом и удовольствием.

Как через легкую работу дети переходят к трудной, так через интересную они переходят к неинтересной, но необходимой для того, чтобы продвинуться вперед в работе интересной с творческими элементами.

Точно так, как от восприятия понятий на конкретном материале дети переходят к абстрактному мышлению, они отбрасывают учебный материал и работают самостоятельно без него над тем или иным вопросом. У разных детей это происходит по-разному: для одних нужна длительная работа с конкретными предметами, другие быстро расстаются с ними, предпочитая преодолевать трудности без их помощи. Это не зависит ни от возраста, ни от способностей, а зависит от чисто индивидуальных особенностей ребенка.

Многие годы имея дело с детьми, работающими самостоятельно, я убедилась в том, что даже самый маленький ребенок есть существо не только играющее, но и глубоко мыслящее и способное при благоприятной обстановке доводить свои стремления к познаванию мира до чрезвычайных высот через упорную и кажущуюся взрослым скучную работу.

И дети познают вещи с упорством и радостью истинного ученого или художника. Постепенно мы увидим, как эти свойства глубоко вкореняются в характеры детей, и они и на фронтальных уроках не отказываются ни от какой работы, предложенной учителем помимо обычно задаваемых уроков.

Класс, в котором хорошо организованы часы самостоятельных занятий, производит на всякого постороннего наблюдателя совершенно исключительное впечатление. В нем

царит атмосфера спокойной, серьезной, углубленной и радостной работы. Дети работают с радостью, потому что самостоятельная работа есть выражение их внутренней распускающейся жизни.

Дети работают сосредоточенно и серьезно, но часто мы видим радостные улыбки, сияющие глаза, иногда легкие возгласы удивления и восторга от какого-нибудь сделанного ими «открытия» или хорошо выполненной работы, своей или товарища.

Класс производит впечатление не школьного класса, а кабинета ученых или артистов, решающих важные вопросы науки или искусства.

Учитель, уже привыкший к подобной картине, все же всякий раз останавливается в изумлении перед подобными проявлениями духовного роста детей. Дети в свою очередь выражают по отношению к нему знаки особого уважения и подсознательной благодарности за оказанную им помощь в самостоятельной работе интеллекта. Часто шалуны и плохие работники вообще становятся неузнаваемыми: они усердно работают, не отрываясь и ничем не отвлекаясь, и досадуют на звонок.

Одобрение учителя для детей особенно чувствительно, и они стараются сделать для него приятное. Если бы им давали возможность почаще и побольше работать самостоятельно, они изменили бы свое поведение в лучшую сторону – смею утверждать это из своего длительного опыта.

Учитель, раз испробовавший всю прелесть и выгоды самостоятельных занятий, никогда от них не откажется.

Подводя итоги всему сказанному, мы можем утверждать, что самостоятельные занятия являются не только школой, прививающей навыки и знания, но и школой выработки характеров.

Отношение детей к материалу для самостоятельных занятий и их работа с ним. Прежде всего, возьмем материал первого вида, т. е. такой, с помощью которого дети могут повторять и закреплять приобретенные ими на фронтальных уроках знания и навыки. Дети, особенно младшие (первого, второго класса) нуждаются для подобного закрепления в большом количестве повторных упражнений.

Но эти упражнения нужно строить так, чтобы дети проделывали их добровольно и охотно, а не подстегивались учителем: «Повтори еще раз, напиши еще и еще раз».

Работая с одним каким-нибудь материалом, ребенок может не только повторить один и тот же акт несколько раз, но и разнообразить его, не нарушая цели работы. Например, ему

нужно усвоить «ь», как знак смягчения звука в середине слова. Он может: переписать один и тот же текст карточки два, три и больше раз; списать несколько текстов с различным содержанием, но с одним и тем же правилом; писать или подчеркивать «ь» красным карандашом; выписать из текста слова с «ь»; нарисовать некоторые предметы, обозначающие эти слова; сам придумать примеры на эти слова.

Рассмотрим работу с материалом второго вида, идущим впереди программы по времени, – пропедевтическим, подготовляющим детей косвенно к более легкому и быстрому усвоению навыков и знаний в то время, когда их будут изучать по программе. Благодаря повторным упражнениям у детей накапливается багаж и выводы, которые учителю уже нетрудно закрепить в умах детей. Например, таблицу умножения полагается проходить во втором классе. Если в первом классе, в то время, когда появляется на сцену сотня (дети почти все умеют считать до ста и дальше гораздо раньше, чем их начинают учить в классе), дать таблицу умножения Монтессори, с которой дети работают с большим удовольствием и, благодаря ее привлекательному виду, повторяют одни и те же действия много раз, – во втором классе не придется тратить много времени на ее заучивание.

Понятие о частях речи и их терминология начинается с третьего класса, но сами части речи существуют в сознании ребенка гораздо раньше, с того периода, когда у него начинает формироваться разговорный язык, когда слово, им произносимое, содержит в себе идею, т. е. когда оно соотносится с представлениями. С течением времени, часто с необычайной быстротой, в умственном багаже ребенка этих частей речи становится все больше и больше.

Ребенок раскладывает карточки с написанными на них словами (существительными) по числам, по родам. Набирает их все больше и больше, записывает в тетрадке, старается сам определить число и род того или иного слова – и в уме его рождается вывод, что слова (предметы) бывают в единственном и множественном числе (иногда у некоторых детей и термины выявляются сами собой), что не все слова одинаковы в роде, что нельзя сказать и написать, например, «моя платье», или «мой яблок», или «мое стуло», или «этот мышь».

Работая с карточками, предназначенными для восприятия прилагательных, ребенок получает представление или просто о качестве (бумага белая, мак красный, василек синий, дом высокий и прочее), или о противоположности качеств (дом высокий – дом низкий, мяч большой – мяч маленький и т. п.), или

о согласовании прилагательных с существительными (белый снег, белая бумага, белое платье, синий цветок, синяя лента, синее море и т. п.). Дети повторяют эти упражнения по-разному: читают и раскладывают карточки в соответственном порядке, списывают в тетради, срисовывают картинки, прибавляют свои слова, строя предложения, например: «Наш дом высокий», «У меня большой мяч», «В саду вырос красный мак», «Выпал белый снег» и т. п. Чтобы написать свои примеры в тетрадях, дети должны написать их сначала на доске и списать уже проверенные. Эти упражнения занимают их глаза, руки и даже ноги, заставляя работать ум, а работа ума координирует их движения, делая их целесообразными.

Так же с помощью материала детей готовят к усвоению глаголов. Они работают с карточками, обозначающими действие (пишет, шьет, лает, поет, рубит и прочее), с картинками, обозначающими предметы в действии. Например, к картинке «пишущий мальчик» ребенок подкладывает карточку с глаголом «пишет», к картинке «лающая собака» – с глаголом «лает», и прочее («мальчик пишет, девочка шьет, собака лает» и т. п.). Ребенок составляет предложение, часто не ограничиваясь предметом и действием, но прибавляя другие слова (качества), и другие предметы (существительные), а иногда предлоги (мальчик несет красный флаг, девочка идет в школу и т. п.), пишет свои предложения на доске или на листочках и, проверенные учителем, переписывает в свои тетрадки, подчеркивая различные категории слов (предметы, качества, действия). Для восприятия глаголов существует в нашей практике несколько видов материала. Есть материал и для предлогов, и для союзов.

С детьми, обогащенными запасом пропедевтического грамматического материала, учителю в дальнейшем (по программе) уже не приходится тратить много времени на выяснение значения этих слов, ему нужно только уточнить приобретенный ими багаж, помочь сделать выводы и приклеить к частям речи ярлычки, т. е. термины.

Путем самостоятельных упражнений можно приготовить детей заранее к пониманию и умению производить синтаксический разбор предложений.

Такой материал можно дать детям даже второго класса. Он изготовлен так, что притягивает к себе глаза и руки детей, и они могут работать с ним долго, не отрываясь, научаясь разбивать предложения на части, находить главные (подлежащее и сказуемое), определять вопросы, на которые отвечают части предложения. Как и в других видах работ, дети имеют дело с большими карточками, с текстами и рисунками; в повторных

упражнениях с их помощью пробуждается грамматическое (логическое) мышление и понимание связи слов в предложении.

С таким запасом дети в будущем производят синтаксический разбор предложений вполне сознательно и с удовольствием.

Когда я работала с маленькими детьми в детском саду, у меня был большой запас карточек и подходящих к ним картинок, распределенных по категориям, – так называемая номенклатура. Их можно давать в первом классе как материал для чтения. Кроме него, для детей первого и второго класса я приготовила материал, подобный номенклатуре, но более сложный, называемый классификацией.

В этом отношении я руководствовалась Ушинским, который отводил большое место этой классификации в первоначальном чтении у детей (см. «Родное слово», ч.1). На карточках написаны слова (8–10 на каждой) в смешанном порядке, относящиеся к различным категориям, например: одежда и обувь, мебель и посуда, цветы и деревья, фрукты и овощи и прочее. Дети должны распределить предметы по категориям, т. е. выписать сначала предметы одной категории, например, мебели, а затем другой – посуды. Выбирать они должны внимательно, чтобы не ошибаться. Далее эти упражнения усложняются: дети должны сами определить, к какой категории понятий относится то или другое слово, например: «Шуба – одежда, а сапоги…», «Роза – цветок, а береза…» или «Крыша – часть дома, а корень…», «Май – весенний месяц, а октябрь…» и т. п… (Всякий, кто знает Ушинского, знает и эти упражнения. Я обработала их только как подвижный материал, изменив отчасти содержание и кое-что прибавив).

В этой работе дети упражняют способность различения. Различение – то же сравнение. Оно есть основа мышления. Такого рода упражнения в программу не входят.

Есть также в материале карточки с отдельными предложениями, которые нужно связать при помощи союзов «но, а, да, и». Например: «Тюльпан не имеет запаха». («Тюльпан – красивый цветок, но не имеет запаха».) «Кошка домашнее животное. Лев дикое животное». («Кошка домашнее животное, а лев – дикое».) «Мальчик шел в лес. Мальчик не дошел до леса. Мальчик сел отдохнуть». («Мальчик шел в лес, да не дошел и сел отдохнуть» и т. п.)

У Ушинского же в его грамматике (третья часть) есть такое задание: «Соедините в одну связную речь следующие отрывочные предложения:

«Волк. Волк очень похож на собаку. Волка нельзя сделать ручным. Брали маленьких волков. Вырастая, они бросались на тех, кто их кормил» и т. д.

Я переписала эти предложения в отдельную книжечку и предложила детям в четвертом классе. Кроме того, я составила сама несколько рассказов попроще (в книжечках) из отдельных, не связанных между собой предложений, а дети должны были соединить их в связную стройную речь. (Рассказы эти я сочиняла не сама, а брала из хрестоматий связный текст и разбивала его на отдельные предложения.)

Эта работа очень заинтересовала детей, и многие из них проделывали ее с удовольствием.

Подобные упражнения приучают детей к стройной, точной, лаконичной речи, умению обобщать понятия, пользоваться союзами, избегать повторений, заменять существительные местоимениями. В общем вырабатывают стиль, насколько это возможно у детей десяти-двенадцати лет.

Не могу умолчать об одном материале, который пользуется большим успехом у детей в часы самостоятельных занятий. Это карточки с парными буквами, которые имеют очень давнее происхождение: я вводила их давно в работе с маленькими детьми, руководствуясь дефектами детского произношения, а также теми трудностями в составлении и писании слов, которые обусловливаются неточными восприятиями различных звуков разными детьми.

На карточках написаны буквы (одна – черная, другая – красная): *а-я, э-е, ы-й, у-ю, о-е, б-п, в-ф, г-к, г-х, д-т, ж-з, ж-ш, з-с, р-л, л-н, с-ш, ч-ц, п-т, сч-ш, и-й*.

Дети придумывают слова, в которых содержатся буквы карточки, например, буквы *а-я*, – слово «Ася» или «яма», буквы *с-ш* — «Саша».

Эти карточки, как я уже сказала, интересны и в школе (в первом, втором и даже третьем классе). В часы самостоятельных занятий дети забрасывали нас своими композициями.

Не является ли этот факт доказательством любви детей к буквам, которую мы наблюдаем у маленьких и которую я знаю хорошо и достоверно из моей длительной практики. Буквы сами по себе для маленьких детей полны значения, для более старших (начинающих читать и писать) буквы, как звуки, приобретают интерес как элементы, из которых составляются слова. А сделать так, чтобы в них входили определенные буквы, соединить их (слова) в связную речь – является для них пленительной задачей. Скромная карточка с двумя простыми буквами дает детям чрезвычайно интересную творческую работу ума. Их самих удивляет и радует тот факт, что на основе двух букв у них выливаются целые предложения и даже рассказы. Чем чаще повторяются эти две буквы, тем более радуют их сочиненные ими

композиции. Они как бы играют звуками, и у некоторых детей (в моей практике) получались иногда очень интересные образцы звукотворчества. Например, буквы *с-ш*: «Смело шагаю по широкой дороге»; *д-т*: «Дым столбом валит из труб»; *ц-т*: «Цветы расцветают в степи»; *ц-ч*: «Я не спала целую длинную, черную ночь»; *ы-и*: «Ира, ты не рви цветы»; *с-з*: «Я заснула, солнце село; я проснулась, солнце встало, засмеялось, засверкало». Это писали мои восьмилетние дети во время моей работы в старшей группе детей детского сада. Я могла бы привести много подобных примеров и из школьной практики.

Карточки эти, как я уже сказала, пользовались и пользуются большим успехом у детей первого, второго и третьего классов.

Однажды я предложила детям четвертого класса (имеющим навык самостоятельной работы с первого класса) первый раз в новом учебном году материал для самостоятельных занятий. И тут одна девочка спросила меня: «А где же коробочка с буквами, я бы хотела с ней работать». Я не поставила этой коробочки намеренно, думая, что она уже не может интересовать детей этого возраста. Когда в следующий раз я принесла в назначенный для самостоятельных занятий час коробочку с парными буквами, то карточки из нее взяла не только упомянутая девочка, но и несколько других детей. И они принялись писать сочинения.

Последняя серия материала (третий вид) приучает детей к самостоятельному чтению текстов и отдельных книжек, а также дает им знания по разным интересующим их вопросам.

«В ребенке надо воспитывать не только наблюдателя, но и читателя», – говорит Монтессори. Воспитывать читателя – это не значит поощрять ребенка в жадном поглощении книг одну за другой. Воспитанным читателем называется не тот, который прочитывает большое количество книг без разбора, весьма поверхностно, очень скоро забывая прочитанное и почти никогда не возвращаясь к нему вновь.

Воспитанный читатель – это тот, который может и хочет читать одно и то же по несколько раз, у которого есть свои любимые книги и любимые произведения, который глубоко вникает в содержание прочитанного и умеет извлекать из него основную идею, умеет запоминать некоторые отрывки или строчки.

Самостоятельному углубленному чтению маленьких детей могут помочь маленькие книжечки (существующие в нашей практике уже много лет) с отдельными короткими текстами (классической прозы, стихов, сказок) и с «деловыми текстами». Эти книжечки служат для упражнения детей в чтении на общих уроках и в часы самостоятельных занятий. Дети читают каждый

свою книжечку «про себя», и учительница вызывает готового к чтению вслух по очереди. Ребенок читает, остальные слушают. Подобного рода чтение вызывает у детей гораздо больший интерес и оживление, чем монотонное чтение одной и той же статейки или рассказа из хрестоматии, когда детям приходится выслушивать по несколько раз одни и те же строчки. Еще неустойчивое детское внимание быстро гаснет (ребенок отвлекается), между тем как при чтении и слушании разных текстов оно постоянно возбуждается, так как детей привлекают новые тексты.

Среди разного рода материала для самостоятельных занятий очень полезно положить и маленькие книжечки: дети их читают; если хотят, заучивают, списывают текст (весь или частично), срисовывают картинки или рисуют сами. С самого малого возраста детей нужно учить не только читать, но и «слушать». Слушать не только так, как слушают они интересный рассказ, следя за развитием фабулы, но так, чтобы от их внимания не ускользала ни одна деталь, помогающая пониманию содержания.

Такое слушание можно вырабатывать у детей с помощью вопросов, задаваемых не учительницей, а самими детьми. Вот, например, рассказ Ушинского «Вместе тесно, а врозь скучно».

Ребенок спрашивает одного из своих товарищей по собственному выбору: «Что сказал брат сестре?» Спрашиваемый отвечает: «Брат сказал: “Не тронь моего волчка”», или «Брат не позволил сестре трогать его волчка». Следующий вопрос: «Что ответила сестра брату?» Ответ: «Сестра ответила: “А ты не тронь моих кукол”». Вопрос: «Что сделали дети?» Ответ: «Дети расселись по разным углам». Вопрос: «Весело было детям?» Ответ: «Детям было скучно». Последний вопрос: «Отчего детям стало скучно?» Ответ: «Оттого, что они поссорились».

В более сложных рассказах последовательные вопросы и полные, обстоятельные ответы не сразу появляются у детей; они вырабатывают постепенно, у одних скорее, у других медленнее. Хороши для этой цели рассказы Ушинского «Четыре желания» и «Утренние лучи», сами собою разделенные на части, по которым легко ставить вопросы. Их можно давать детям, уже довольно бегло читающим.

В часы самостоятельных занятий отдельные дети могут делать подобную работу письменно. Для этого у нас есть коротенькие простые рассказы, написанные по частям на отдельных карточках (с маленькой картинкой на каждой), вложенных в конверты с заглавием. По ним детям легко составлять вопросы, а ответы уже готовы.

Например, конвертик с заглавием «Кролики». В нем четыре

карточки:

1. У Димы и Нади в деревне были кролики: два серых, один белый.

2. Кролики жили в загородке.

3. Они ели капустные листья, морковку, овес и свежую траву.

4. Дети давали им иногда хлеб и яблоки.

Ребенок читает все карточки, а затем к каждому тексту пишет вопросы: 1. Какие кролики были у детей? 2. Где жили кролики? 3. Что ели кролики? 4. Что давали иногда кроликам дети?

Второй пример: конвертик с заглавием «Яблоня». В нем пять карточек:

1. Росла у нас в саду большая яблоня. Зимой она стояла голая без листьев.

2. Весной на ней появились бело-розовые цветы и зеленые листья.

3. Летом лепестки у цветов опали, и остались только зеленые шарики – завязи.

4. Завязи росли и краснели и стали яблоками.

5. К концу лета наша яблоня вся покрылась румяными плодами.

Вопросы: 1.Что росло у нас в саду? 2. Какая яблоня была зимой? 3.Что появилось на яблоне весной? 4. Что сделалось с цветами летом? 5. Что сделалось с завязями? 6.Что стало с яблоней к концу лета?

Подобного рода чтение, заключающееся не просто в прочитывании того или иного текста, а во внимательном обдумывании вопросов, приучает детей выделять главные мысли прочитанного.

Умение выделять основную мысль автора и отделить главное от второстепенного в прочитанном является большим и очень важным приобретением для человека, и если его вырабатывать с детского возраста, то для взрослого оно является незаменимым сокровищем для умственной работы.

Я читала детям книжку Бианки «Война в лесу». Трое детей написали мне самое главное из прочитанного.

Мальчик 8 лет (Боря Г.): «Когда войдешь в лес, то кажется, что все спокойно, а между тем там идет немая и глухая война лесных народов – деревьев. Они борются за воздух, за землю, за солнце. Сильные побеждают, слабые погибают».

Я приготовила материал (папки) для работы над «деловой книжкой» для старших детей (10–12 лет), и некоторые из них мы попробовали дать детям в 1938 г. в четвертом классе.

Опыт оказался удачным. Материал состоит из папок или больших конвертов, в которые вложены книжечки по различным

вопросам (естествознания, географии, истории, истории изобретений, происхождения письменности, книгопечатания). Книжечки эти я составила по различным источникам (книгам и энциклопедическому словарю Брокгауза и Эфрона), статейку «День Петра Великого» я взяла из «Детского мира» Ушинского, а Ушинский взял ее из «Русской Старины» Корниловича.

Каждая такая книжечка снабжена приложениями в виде рисунков, макетов, объяснений к рисункам, комментариев (маленьких словариков). На папке или на конверте написано заглавие книжки. Например, папка с надписью «Строение цветка». В ней находится книжечка с кратким описанием строения цветка, две плоских модели (раскрывающийся цветок яблони и такой же цветок гороха) и восемь табличек со схематическими рисунками и пояснениями к ним, дополняющие и объясняющие текст книжки. Например:

Табличка 1-я. Разрез цветка яблони. Схематический рисунок с буквенными обозначениями и объяснениями: а – цветоножка, б – чашечка, в – венчик, г – цветоложе, д – пестик (завязь с семяпочками, три столбика с рыльцами), е – тычинки с пыльниками.

Табличка 2-я. Соцветие яблони. Рисунок соцветия с объяснением: цветы по несколько (6, 7) прикрепляются в разных местах стебля короткими цветоножками.

Табличка 3-я. Плод яблони (яблоко). Рисунок яблока, целого и в разрезе. Объяснение рисунка: а – кожура, б – мякоть, в – гнезда с семенами.

С этим материалом ребенок работает следующим образом: прочитывает книжечку, разбирается в моделях цветов, отыскивая в нем все части, описанные в книжечке, рассматривает внимательно таблички, фиксирует их в своей тетрадке (срисовывает схематические рисунки и записывает их объяснение).

Таким образом, ребенок не просто читает книжку, а занимается ее «изучением» по приложенным материалам: он учится связывать читаемое с конкретными предметами, понимать объяснения, делать схематические рисунки, что необходимо для всякого человека, занимающегося тем или иным предметом. Учится извлекать из прочитанного самое главное, так как приложенные к книжке таблички являются, в сущности, ее конспектом.

Макеты и схематические рисунки являются как бы мостом от детского сознания к реальности, – к природе (в материале по естествознанию). Имея перед глазами макет или схематический рисунок, ребенок на первых порах гораздо легче разберется в

живом объекте. Он берет, например, цветок яблони и при помощи лупы рассматривает его и расчленяет на составные части, руководствуясь схематическим рисунком цветка.

При изучении прорастания семян детям трудно разбираться в таких мелких объектах, как, например, зерно ржи или пшеницы. С помощью слегка увеличенного схематического рисунка разреза зерна, а еще лучше макета (как в материале) они гораздо легче поймут его строение и на живом объекте.

Работая с подобным материалом, дети научаются и сами изображать схематически изучаемые ими объекты природы, без чего не может обойтись ни один человек, занимающийся биологией.

Работая с материалом, содержащим данные по великим изобретениям (паровоз – Дж. Стефенсон, пароход – Фультон, происхождение книгопечатания и т. п.), дети на «приложениях» в виде табличек с рисунками, чертежами и объяснениями к ним знакомятся с возникновением великих идей, их осуществлением и постепенным усовершенствованием, запоминают даты, – и все это не просто читая книжку, а работая с ней, фиксируя главное с помощью рисунков и записей, что и является для них конспектом прочитанного. Кроме того, по приложенным к книжкам «словарикам» дети учатся работать с комментариями, что весьма важно для умения читать серьезную книгу.

В результате дети научаются читать серьезную книжку с «сухим» деловым содержанием. Читать такую книжку гораздо труднее, чем какое-нибудь художественное произведение, занимательные рассказы или повести и даже повествование о каком-нибудь серьезном предмете, изложенное в литературной форме (в виде рассказа или очерка). Конечно, и такие книжки (например, Житкова, Ильина, Данько) чрезвычайно полезны, и интересны некоторым (не могу сказать многим) детям, и они получают в большей или меньшей степени, в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка (я говорю о детях младших – 8–11 лет), знания о том или ином предмете.

Но наряду с такими книжками должны существовать и другие, чисто научного характера, с коротким и точным описанием того или иного предмета или явления, изложенного простым, лаконичным и ясным языком. Дети в этом возрасте нуждаются в кратких и точных ответах на свои умственные запросы. (Знаю из своего опыта, что дети 10–12 лет, некоторые и раньше, любят возиться со всякого рода энциклопедиями).

У большинства детей, много читающих («глотающих») книги, вырабатывается привычка скользить поверхностно по их содержанию, не вникая глубоко в смысл читаемого, и

приобретенные путем такого чтения сведения быстро исчезают из их памяти.

При чтении книжек с «приложениями» у ребенка вырабатывается определенный «метод» работы над серьезной книгой, чего не хватает у большинства наших детей старших классов и даже студентов.

Ю. Фаусек
Школьный материал Монтессори

Карточки для чтения. Для первоначального чтения у нас практикуются десять серий карточек с написанными на них словами (дети Монтессори обычно читают рукописный шрифт раньше печатного). В каждой серии по двенадцати слов.

В первой серии двенадцать следующих слов, написанных на карточках розового цвета: *дом, сад, мак, шар, суп, пол, мел, рот, нос, кот, дым, шум*. Во второй – двенадцать слов, написанных на темно-голубых карточках: *рука, рама, мама, папа, шуба, каша, нога, гора, муха, роза, вода, часы*. В третьей двенадцать – на карточках желтого цвета: *стол, стул, шкаф, слон, крот, круг, серп, гриб, хлеб, глаз, ключ, флаг*. В четвертой двенадцать – на зеленых карточках: *шапка, ложка, ушко, окно, кошка, печка, книга, белка, вилка, чашка, миска, школа*. В пятой – двенадцать на оранжевых карточках: *собака, корова, дорога, дерево, ворона, голова, комната, самовар, пароход, паровоз, магазин, барабан*. В шестой – двенадцать на светло-голубых карточках: *мальчик, пальчик, письмо, кольцо, мельница, платье, белье, скамья, ружье, шалунья, вьюга, воскресенье.* В восьмой – двенадцать на серых карточках: *чай, май, лай, вой, рой, бой, ручей, улей, клей, сарай, муравей,*

воробей. В девятой – двенадцать на синих карточках: *яйцо, лейка, скамейка, чайник, кофейник, копейка, войско, тройка, двойка, койка, сойка, война*. В десятой – двенадцать на белых карточках: *лёд, мёд, тёрка, тётка, тёлка, клён, слёзы, звёзды, сёдла, сёмга, пёс, нёбо*.

Двухлетний опыт с градуированными карточками показал, что дети без особого труда справлялись с ними еще в детском саду, конечно, соответственно различным индивидуальностям: есть дети, начинающие читать с легкостью уже в пять и даже в четыре с половиною года, есть и такие, которые (редко) не читают до семи и даже до восьми лет. Обычно к чтению карточек дети приступают после более или менее длительных упражнений в составлении слов из букв подвижного рукописного алфавита.

Часто дети, особенно те, которым чтение дается труднее, чем письмо, раньше, чем прочесть слово, написанное на карточке, переводят его на слово, составленное из букв рукописного алфавита (крупного) или маленьких черных букв, описанных выше. Например, ребенок берет карточку со словом «карандаш». Он знает уже буквы и отыскивает их одну за другой то в одной, то в другой (с гласными и согласными) коробке и кладет их последовательно в порядке, соответственно написанному слову. Если ребенок не знает или позабыл какую-нибудь букву, что чаще всего случается с *ь, й, х, ц, щ*, он спрашивает учительницу. Подобный перевод (анализ) слова на буквы очень полезен для слов с *ь* и с *й*, и чем больше ребенок, затрудняющийся в чтении слов с этими звуками, будет упражняться в их анализе при помощи перевода слов на звуки (может быть, буквы), тем лучше.

Дети часто не ограничиваются одним прочтением карточек и списывают слова в тетрадки. Таким образом, слово проходит через сознание ребенка четыре раза: составление слова из букв по карточке, прочитывание составленного слова, прочитывание самой карточки и списывание слова. Причем моторные акты играют очень большую роль, а потому образы слов и закрепляются прочнее в памяти ребенка, чем при одном зрительном и слуховом восприятии.

Номенклатура. Материал для номенклатуры состоит из карточек с написанными на них словами, относящимися к различным предметам материала Монтессори.

Так в первой серии – розовые карточки со словами: *один, два, три, четыре, пять, шесть, семь, восемь, девять, десять*, и на розовом конвертике написано «Числа».

Во второй серии – серые карточки со словами: *красный, оранжевый, желтый, зеленый, синий, голубой, лиловый, розовый, серый, коричневый*, и на сером конвертике написано «Цвета». В третьем – желтые карточки со словами: *круг, квадрат,*

треугольник, пятиугольник, шестиугольник, семиугольник, восьмиугольник, девятиугольник, десятиугольник, трапеция, ромб, параллелограмм, эллипс, овал, и на желтом конвертике написано «Геометрические формы». В четвертой – голубые карточки со словами: *шар, куб, призма, пирамида, цилиндр, конус, эллипсоид,* и на голубом конвертике написано «Геометрические тела». В пятой – карточки светло-коричневого цвета со словами: *холст, полотно, коленкор, ситец, бумазея, бязь, шерсть, шелк, сукно, бархат*, и на светло-коричневом конвертике написано «Ткани».

Ребенок берет один из описанных конвертиков, например, серый конвертик с надписью «Цвета», вынимает из него карточки, раскладывает у себя на столике и, прочитывая одну за другой, приносит цветные таблички, соответственно их названиям, написанным на карточках. Кладет их рядом с карточками: около карточки со словом «красный» – красную табличку, со словом «синий» – синюю и т. д.

Кроме карточек с номенклатурой, относящейся к предметам сенсорного материала, у Монтессори есть еще карточки и с номенклатурой, относящейся к различным другим предметам и понятиям. К этим карточкам необходимо прилагать картинки, например – серия картинок, изображающих растения, домашних животных, диких животных, птиц, насекомых, предметы домашнего обихода, орудия труда, одежду и прочее. Картинки лежат в коробочках, а карточки со словами и картинками – в цветных конвертиках. Дети читают карточки и подкладывают их под соответственную картинку, как этикетку с надписью, обозначающую данный предмет.

Есть карточки со словами, обозначающими не предметы, а отвлеченные понятия, как, например: дни недели, месяцы года, времена года.

Ребенок раскладывает четыре карточки с обозначениями времен года рядом и под каждую из них кладет по три карточки с названиями месяцев, составляющих каждое время года; так, под карточку «Весна» он кладет голубые карточки со словами: *март, апрель, май*, под карточку «Лето» – соответствующие карточки и т. д. Часто дети списывают слова с карточек в тетрадки и рисуют круг, обозначающий год, разделенный на четыре равных сектора (двумя диаметрами), которые дети заштриховывают зеленым, красным, желтым карандашом, оставляя один сектор белым, соответственно цветам карточек (временам года).

Время составления отдельных слов из букв, чтения слов, написанных на карточках, а также и письма отдельных слов у различных детей различна. Есть дети, подолгу задерживающиеся на этих упражнениях, и отрывать от них и толкать их вперед ни

под каким видом не допускается: нужно дать им в этом отношении полную свободу и возможность отдаваться захватившей их работе столько времени, сколько им необходимо. Придет момент, когда они самопроизвольно перейдут от отдельных слов к предложению и тогда будут сами (одни постепенно, другие быстро) двигаться вперед. Есть также и такие (и их не мало), которые от отдельных слов скоро переходят к построению предложений, и тогда им необходимо дать более сложный материал, а именно грамматические коробочки Монтессори.

Карточки с глаголами. Для детей, подолгу задерживающихся на отдельных словах (существительных), у нас есть карточки с написанными на них глаголами и картинки, изображающие различные действия или состояния.

В нашей практике была двадцать одна картинка и к ним двадцать одна карточка с глаголами: *пишет, дает, говорит, поет, зевает, гонит, идут, удят, пускают, щиплет, плывут, умывается, раздевает, говорит, вяжет, пашет, плачет, лает, заходит, взошло, спит*. Картинки изображают обозначенные действия или состояния предметов.

Ребенок, прочитывая карточки, подкладывает их под соответственные картинки. Когда все карточки и картинки разложены, учительница может проверить ребенка. Обычно во время проверки к столу подходят и другие дети (двое, трое, иногда и больше) и все принимают участие в работе. В этом случае интересно бывает сравнивать индивидуальные возможности детей в отношении запаса слов и умения правильно составлять предложения. Так, например, один ребенок говорит «гонит коров», другой – «человек гонит коров», третий – «пастух гонит коров», четвертый – «пастух гонит коров в лес». Или один говорит – «поет мальчик», другой – «мальчик поет», третий – «мальчик идет в лесу и поет», четвертый – «веселый мальчик идет по дороге и поет». И наконец, находится такой, который уже связывает два предложения, главное и придаточное: «Мальчик идет по дороге и поет, потому что ему весело», и т. п.

Карточки с прилагаемыми к ним картинками, относящимися к номенклатуре и глаголам, имеют очень большое значение для учительницы, так как помогают ей видеть, насколько тот или иной ребенок продвинут в чтении: если ребенок подложил правильно все карточки под предметы или картинки, значит, он прочел все слова и понял их значение. Такого можно оставить в покое, бросив лишь беглый взгляд на его работу. С ребенком, подложившим некоторые карточки неверно, следует подзаняться, предложив ему прочесть их, и тогда можно видеть, ошибался ли

он, потому что не был внимательным или по не достаточному еще умению.

Необходимо заметить, что картинки, предлагаемые детям, должны быть простыми и четкими, лучше цветными, чем черными, и в достаточной степени художественными.

Интерпретация чтения. «Мы утверждаем, – говорит Монтессори, – что истинное чтение есть только интерпретация». Под интерпретацией Монтессори подразумевает выполнение действий, написанных на карточках. Эта работа требует уже большей зрелости в чтении, чем упражнение с карточками, на которых написано одно слово (существительное или глагол), так как в ней заключаются более сложные действия, чем простое подкладывание карточек под обозначенные на них предметы или картинки. Для этих упражнений (интерпретации) у нас есть особый материал, тоже состоящий из карточек.

А. Серия крупных белых карточек (8 × 5 см), с цветными рамочками и с буквами в 1 см высотою, на которых написаны различные действия (глаголы в первом лице единственного числа настоящего времени): *читаю, пишу, сижу, хожу, бегаю, прыгаю, рисую, пою, танцую, слушаю, говорю, шепчу, плачу, смеюсь, ем, пью*. Карточки лежат в отдельной коробочке с красной крышкой и с надписью «Глаголы». Дети выполняют действия, обозначенные на карточках. Большей частью дети работают вдвоем, втроем, проверяя и критикуя действия друг друга.

Б. Серия таких же карточек (белых с цветными рамочками или цветных – 9 × 13,5 см) в коробочке с надписью «Приказания № 1». На них написаны действия в повелительном наклонении (буквы в 0,5 см высотою). Приказания заключают в себе одно действие: 1. Сядь на стул. 2. Принеси карандаш. 3. Нарисуй… 4. Открой дверь. 5. Спрячь книгу в шкаф… 6. Подмети пол. 7. Убери вещи. 8. Закрой глаза. 9. Полей цветы.

В. Серия таких же карточек (9 × 3,5) в коробке с надписью «Приказания № 2».

Приказания заключают два действия: 1. Сядь на стул и закрой глаза. 2. Дай мне стул и сядь рядом со мной. 3. Открой дверь и выйди в коридор. 4. Возьми из шкафа книгу и положи на стол. 5. Возьми бумагу и цветные карандаши и сделай рисунок. 6. Вытри доску, напиши на ней твое имя и фамилию. 7. Возьми карточки чисел и сложи два числа. 8. Возьми бумагу и ножницы и вырежи круг. 9. Нарисуй квадрат и заштрихуй его цветным карандашом. 10. Вынь из кармана носовой платок и положи его на стол.

С этими карточками дети могут работать индивидуально, а также группами: вдвоем, втроем. Тогда они распределяют карточки между собой и действуют по очереди: один исполняет

приказание, обозначенное на его карточке, остальные следят за ним, одобряют или критикуют. Часто одно и то же приказание проделывают несколько детей и решают, кто исполнил лучше.

Г. Далее следуют «Приказания № 4», содержащие в себе несколько связанных между собой предложений. Эти приказания написаны на больших карточках (12 × 5 см) буквами в 0,5 см высотою. Карточки могут быть цветными или белыми с цветными рамочками. Действия написаны в первом лице единственного лица, например: 1. Отворяю дверь и выхожу. 2. Выхожу из комнаты и запираю дверь на ключ. 3. Вынимаю ключ из кармана, отпираю дверь и выхожу. 4. Подхожу к столу, беру книгу и читаю. 5. Подхожу к окну, кладу руки на подоконник и смотрю на улицу. 6. Сажусь за стол, опускаю голову на руки и закрываю глаза. 7. Хлопаю в ладоши и смеюсь. 8. Беру щетку, подметаю пол и ставлю щетку на место. 9. Подхожу к умывальнику, мою руки и вытираю полотенцем. 10. Подхожу к товарищу и смотрю на его работу.

Д. На таких же карточках написаны приказания № 5 из нескольких предложений, – главных и придаточных, иногда в них есть и вводные слова. Чтение этих карточек требует уже сложных действий (драматизации), иногда с партнерами и иногда не только моторных актов, но и произнесения слов. Эти приказания написаны в виде коротеньких рассказов о детях на карточках (13 × 7 см) из белого бристольского картона с цветными рамочками: 1. Мальчик идет в школу. Ему холодно: он ежится, трет уши и нос и говорит: «Ой, как холодно!» 2. Девочка увидела, что у нее разорван передник. Она сняла его, взяла иголку, вдела в нее нитку, села на стул и зашила дыру. 3. Мальчик, увидев товарища, кричит: «Подожди меня!», быстро догоняет его и они идут вместе. 4. Девочка подходит к столику с цветами, трогает руками землю в горшках и, заметив, что земля сухая, качает головой, берет лейку и поливает цветы. 5. Двое детей, держась за руки, гуляют в саду и разговаривают. 6. Девочка садится к столу, открывает книгу и читает, потом потягивается и, говоря: «Ох, как хочется спать», кладет голову на руки и засыпает. 7. Мальчик тихо шепчет что-то на ухо другому, потом они пожимают друг другу руки и расходятся. 8. Двое детей идут навстречу друг другу, здороваются и идут вместе. 9 Девочка, увидев на столе письмо, быстро хватает его, разрывает конверт, читает письмо и тихо говорит: «Ах, как я рада». 10. Мальчик ходит по комнате, как бы в раздумье, потом, вдруг, остановившись, хлопает себя рукой по лбу и быстро выходит из комнаты. Все эти карточки лежат в отдельной коробке с надписью «Приказания-рассказы».

Эти «приказания» требуют от детей уже беглого и вполне

сознательного чтения рукописного шрифта, понимания прочитанного и умения воспроизводить содержание. Обычно в нашей практике дети читали и перечитывали карточки, читали про себя, читали вслух. Часто они учили их наизусть и воспроизводили действия с большой точностью и драматичностью. По тому, как читают вслух и действуют дети, можно судить о степени их зрелости в отношении понимания текста. Некоторые дети списывают приказания в тетрадки, другие сочиняют свои.

Приказания можно наполнять каким угодно содержанием по усмотрению учительницы и в зависимости от окружения.

Е. Есть у нас также карточки «приказаний» № 6 в форме диалогов. Первая серия содержит шесть пар карточек (10 × 5 см) шести различных цветов.

Так, первая пара (белые карточки); на 1-й написано: «Куда ты идешь?» На 2-й: «Гулять». Вторая пара (розовые карточки): 1. «Что ты делаешь?» 2. «Я пишу». Третья пара (голубые карточки): 1. «Дай мне карандаш». 2. «Возьми». Четвертая (желтые карточки): 1. «Подмети пол». 2. «Я не могу, у меня нет щетки». Пятая (зеленые карточки): 1. «Полей цветы». 2. «Сейчас принесу воды». Шестая (серые карточки): 1. «Хочешь со мной играть?» 2. «Хочу».

В чтении этих карточек участвуют двое детей: один читает карточку № 1, другой – карточку № 2. Читая их, дети воспроизводят действия, написанные на карточках, иногда добавляя что-то от себя своими словами.

Ж. Другая серия карточек содержит побасенки и присказки в форме диалогов. Эти карточки вырезаны из белого или из серого бристольского картона (14 × 8 см), и каждая пара обведена рамочкой одним и тем же цветным карандашом. Так, первая пара – с красной рамочкой. На первой карточке две строчки: 1. «Федул, что губы надул?» 2. «А велика ли дыра?» На второй тоже две строчки: 1. «Кафтан прожег». 2. «Один ворот остался».

На первой карточке второй пары (синяя рамочка) три строчки: 1. «Здорово, кума!» 2. «Аль ты глуха?» 3. «Полтину дала». На второй тоже три строчки: 1. «На рынке была». 2. «Купила петуха». 3. «Прощай, кума!» На первой карточке третьей пары (зеленая рамочка) – две строчки: 1. «Тит, иди молотить!» 2. «Тит, иди кисель есть». На второй – тоже две строчки: 1. «Брюхо болит». 2. «А где моя большая ложка?» На первой карточке четвертой пары (желтая рамочка) – две строчки: 1. «Уж как сладки гусиные лапки!» 2. «Нет, мой дядя видал, как наш барин едал». На второй – одна строчка: 1. «А ты едал?» На первой карточке пятой пары (лиловая рамочка) три строчки: 1. «Здорово!» 2. «Что везешь?» 3. «Какие же это дрова, когда это сено!» На второй – тоже три

строчки: 1. «Здорово». 2. «Дрова». 3. «А коли видишь, что сено, зачем спрашиваешь?» На первой карточке шестой пары (коричневая рамочка) – три строчки: 1. «Медведя поймал». 2. «Да не идет». 3. «Да не пускает». На второй – две строчки: 1. «Так веди сюда». 2. «Так сам иди». На первой карточке седьмой пары (черная рамочка) две строчки: 1. «Семен, скажи моей лошади – тпру!» 2. «Губы замерзли». На второй – одна строчка: 1. «А сам что ж?» Каждая пара карточек с одинаковыми рамочками помечена римской цифрой (с красной рамочкой цифра I, с синей II и т. д.).

Таких побасенок при желании можно набрать достаточное количество. Техника чтения этих карточек заключается в следующем: один ребенок берет первую карточку (I), другой вторую (II) одной из пар, положим второй пары карточек. Первый читает первую строчку своей карточки:

1. «Здорово, кума!»

Второй читает тоже первую строчку своей карточки:

1. «На рынке была».

Затем первый читает вторую строчку: 2. «Аль ты глуха?»

Второй тоже вторую строчку: 2. «Купила петуха».

И наконец первый читает третью строчку: 3. «Прощай, кума!» И второй тоже третью строчку: 3. «Полтину дала».

Дети очень любят эти карточки. Они не должны читать их, сидя на одном месте. Наоборот, карточки требуют движения, и дети могут драматизировать, вкладывая в чтение все доступное (индивидуально для каждого): выражения и жесты. Они двигаются и говорят так, как требует того содержание карточки, часто выполняя свои действия артистически.

Для подобного рода диалогов я широко использовала книжку О.И. Капицы «Детские народные потешки, пестушки, прибаутки и песни» (Издание Г.Ф. Мириманова. Москва, 1927), о чем я уже упоминала в своей книжке «Грамматика у маленьких детей по Монтессори». Эти прекрасные образцы детского фольклора дают детям богатый материал родного языка. Читая и перечитывая их, дети часто легко заучивают их наизусть, обогащая свою речь, устную и письменную. Книжка, просто предоставленная детям в их свободное пользование, никогда не могла бы дать тех результатов, которые мы получаем, выбирая из книжки подходящие образцы, разнося их на карточки и отдавая их детям в полное их владение.

Таких карточек у нас две серии. Текст каждой отдельной прибаутки или песенки в первой серии расположен на карточках так же, как это было только что описано для побасенок, или же делится на две части. Так например песенка 62 «Солнышко-ведрышко» из книги Капицы написана на двух цветных карточках

(розовых). На первой: 1. «Солнышко-ведрышко, выгляни в окошечко». На второй: 2. «Твои детки плачут, по камешкам скачут, хлебца есть хотят». Один ребенок читает первую половину текста на первой карточке, другой читает вторую половину на второй. Таких разделенных на две части текстов было взято нами несколько: № 13, 17, 20, 23, 28, 56, 63, 67, 83, 84, 87, 90, 92, 102. Делить текст нужно так, чтобы каждая часть являлась одним или двумя законченными предложениями; например (№ 23): первая часть (на карточке 1) – «Сова, совинька, сова, большая голова, на колу сидела»; вторая (на карточке 2) – «В сторону глядела, головой вертела». Или (№ 63), – на карточке 1 – первая часть: 1. «Дуга-радуга, не давай дождя»; на карточке 2 – вторая часть: «Давай солнышко-колоколнышко».

Если в тексте есть вопрос, то его нужно делить на вопрос и ответ, например песенка 84, – на первой карточке вопрос: 1. «Ты, рябинушка, раскудрявая, ты когда взошла, когда выросла?» На второй ответ: 2. «Я весной взошла, летом выросла, по зарям цвела, солнцем вызрела». Или песенка 67, – на первой карточке вопрос: 1. «Весна-красна, ты на чем пришла, с чем приехала?» На второй – ответ: 2. «Я с поднебесья пришла, я приехала да на сошечке, на боронушечке».

Вторая серия карточек содержит в себе прибаутки и песенки, разделенные на несколько частей, соответственно вопросам, заключающимся в каждом отдельном тексте. Так, например, прибаутка 34 состоит из трех вопросов и трех ответов; на первой карточке три вопроса: 1. «Кисанька, лисанька, где была?» 2. «Что делала?» 3. «Что бабушка дала?» – На второй три ответа: 1. «У бабушки». 2. «Сукно ткала». 3. «Маслица кусочек, сукнеца лоскуточек». Так же разделен текст и в прибаутках 35, 47, 48 и 49. В «длинных песенках», как например в 73, текст разделен по строчкам: на первой карточке восемь строчек, на второй – семь. Первая карточка: (1-я строчка) «Пора пашню пахать». 2. «Пора горох сеять». 3. «Пора и молотить». 4. «Пора муку сеять». 5. «Пора тесто месить». 6. «Пора пирог сажать». 7. «Пора пирог делить». 8. «С Васенькой пирог». Вторая карточка: (1-я строчка) «Пора боронить». 2. «Пора горох снимать». 3. «Пора горох молоть». 4. «Пора квашню творить». 5. «Пора пирог печь». 6. «Пора и вынимать». 7. «Лизаньке пирог». В песенке 118 текст разделен на семь частей по одной, по две, по три строчки в каждой. Первая карточка: 1. «Сидит, сидит зайчик под кустом, под кустом». 2. «Вы, охотнички, скачите, на мой хвостик поглядите». 3. «Сидит белый зайка». 4. «Охотнички скачут». 5. «Вы, охотнички, скачите, меня, зайку, не ищите, я не ваш, я ушел». Вторая карточка: 1. «Охотнички едут, едут, скачут в поле во пустом, во пустом». 2. «Я

не ваш, я ушел». 3. «Ушки жмет, ушки жмет». 4. «Вмимолет, вмимолет».

Эти карточки читают двое детей по очереди. Один читает первую строку (как в песенке 73) или первую часть (как в песенке 118) на первой карточке, другой первую строчку или первую часть на второй карточке. Так, один читает: 1. «Пора пашню пахать». Другой: 1. «Пора боронить». Один: 2. «Пора горох сеять». Другой: 2. «Пора горох снимать» и т. д. В песенке 118 можно занять нескольких детей: один читает за зайчика, остальные изображают хор. Так, один читает: 1. «Сидит, сидит зайчик под кустом, под кустом». Хор отвечает: 1. «Охотнички едут, едут, скачут в поле во пустом, во пустом» и т. д.

Я привела здесь те образцы детского фольклора (из книжки Капицы), которые были у нас в обращении, но их можно набрать сколько угодно по усмотрению учительницы. Некоторые дети не только читают эти карточки, часто выучивая их наизусть, но и списывают, что является очень хорошим упражнением для внимания, так как им приходится списывать сразу с двух карточек попеременно, то с одной, то с другой, внимательно следя за текстом.

Рукописные книжечки. Кроме карточек, в нашей практике были маленькие книжечки с картинками и текстом рукописного шрифта или же только с картинками без текста.

Возникали они постепенно по требованию детей в течение нескольких лет и в конце концов их оказалось у нас несколько серий.

Серия первая состоит из маленьких книжечек (8 × 6, 10 × 7, 12 × 8 см) с несколькими (8, 10, 12 см) страницами и заглавным листом. На каждой странице (только на одной стороне) наклеена картинка (какой-нибудь отдельный предмет) и под картинкой написано четким и крупным почерком слово, обозначающее данный предмет: *дом, кошка, собака, цветок, молоток* и прочее. Дети, свободно читающие отдельные слова на карточках, с большим интересом читают эти книжечки и очень их любят.

Вторая серия – тоже из нескольких страниц, и на каждой странице (на одной стороне) наклеена картинка с более сложным содержанием. Под картинкой написано уже не одно слово, а одно или два предложения. Так, например, картинка изображает читающего мальчика и под ней написано: «Алеша читает», другая картинка изображает играющих детей, и под ней написано: «Дети играют в лошадки» и т. п.

Третья серия книжечек заключает в себе уже целые небольшие рассказы по поводу той или иной картинки. Рассказы эти придумывались мной (большею частью из жизни наших же

детей или животных) или списаны из «Азбуки» Толстого или из «Родного слова» Ушинского, которые являются классической прозой для маленьких детей. Текст написан всегда только на одной странице. Есть книжечки (рукописный шрифт) с научным содержанием: описание животных, географические, способы передвижения и прочее.

Четвертая серия – маленькие сборники стихов. В книжечке несколько стихотворений, написанных только на одной стороне листка (другая страница оставлена чистой). Каждое стихотворение сопровождается одной, а иногда и двумя картинками: в начале и в конце каждого стихотворения.

Пятая серия – книжечки только с картинками, без текста. Эти книжечки впервые были сделаны мною еще в 1923 г. Цель их была – собирать хорошие рисунки (из различных старых детских книг, иллюстрированных журналов, фотографий и прочего) для рассматривания и рассказывания детьми по картинкам. Так это и было некоторое время. Но однажды один из детей (мальчик семи лет) сказал мне: «Я хочу написать на эту картинку сочинение», и написал. Другие дети пробовали делать то же самое, и книжечки стали служить не только для рассказывания, но, главным образом, для писания свободных детских сочинений. В течение нескольких лет (с 1925 г.) эти книжечки являлись прекрасным стимулом для свободных детских сочинений, и я, наклеивая картинку, стала оставлять в них одну, две, а иногда и больше чистых страниц для сочинений.

Это бывает особенно интересно, если на одну и ту же картинку пишут «сочинения» дети различных возрастов (6, 7, 8, 9 лет), что возможно в школе Монтессори, где в первом элементарном классе находятся дети от 6 до 9 с половиной лет. Например, картинка изображает поезд. Шестилетний мальчик пишет: «Поезд идет по рельсам». Восьмилетняя девочка на той же странице пишет: «В поезде есть паровоз и вагоны, в вагонах сидят люди и едут, куда хотят». Или картинка изображает кошку, смотрящую на собаку. Шестилетний мальчик пишет: «Кошка смотрит на собаку». Девочка семи с половиной лет на той же странице пишет: «Кошка забралась на стол, смотрит на собаку и думает: “Кто ты такой?”» и т. д.

Карточки печатного шрифта. Все описанные карточки и книжечки исполнены рукописным шрифтом, но у нас есть карточки печатного шрифта. Для этой цели мы вырезаем из различных книжек (хрестоматий) подходящие тексты и наклеиваем их на карточки из цветного бристольского картона. Широко использована мною (начала еще в 1913 г.) «Азбука» Толстого с его гениальными, никем не только не

превзойденными, но даже не сравнившимися с ними текстами.

И в этих карточках есть градации. Первые карточки с текстом в одну строчку из трех, четырех слов, например: «Поди сюда, Оля», «Я пью чай», «Маша ела кашу» и прочее (из «Азбуки» Толстого) наклеены на маленькие прямоугольные карточки (7 × 12,5 см) из цветного бристольского картона и лежат в небольшой коробочке или конвертике из такого же картона.

Следующая серия из двух, трех строчек (два, три предложения) тоже из «Азбуки» Толстого. Они также наклеены на карточки из цветного картона и лежат в отдельной коробочке. Дальше текст все удлиняется, являются уже целые рассказы в шесть, семь, десять строк (все наклеены на карточки из цветного картона (11,5 × 8 см). Для всех этих карточек тексты взяты из «Азбуки» Толстого (крупный шрифт).

Для примера привожу три такие карточки («Азбука» Толстого). 1. «Спала кошка на крыше, сжала лапки. Села подле кошки птичка. Не сиди близко, птичка, кошки хитры». 2. «Саша был трус. Была гроза и гром. Саша влез в шкап. Там было темно и душно. Саше не слышно было, прошла ли гроза. Сиди, Саша, долго в шкапу за то, что ты трус». 3. «Маша села няне на руки. Няня дала Маше каши. Муха села Маше на руку. Маша дала мухе каши. И няня была сыта, и Маша была сыта, и муха была сыта».

Дети очень любят читать эти карточки, часто заучивают их наизусть, некоторые списывают. Учить наизусть классическую прозу очень важно и очень полезно для языка.

По желанию можно, конечно, брать тексты и из других книжек, – это дело вкуса и требования курса, но нужно непременно, чтобы шрифт этих карточек был достаточно крупный. Для детей, бегло и сознательно читающих описанные карточки, надо приготовить (у нас их много) карточки с более сложными и длинными рассказами. Для этого очень хорошо использовать маленькие отдельные рассказы Ушинского. Такими являются рассказы: 1. «Как рубашка в поле выросла». 2. «История одной яблоньки». 3. «Утренние лучи». 4. «Проказы старухи зимы». 5. «Ивановский червячок». 6. «На лугу летом». 7. «На поле летом». 8. «В лесу летом». 9. «Лето пришло». 10. «Чужое яичко». 11. «Бодливая корова». 12. «Гадюка». 13. «Слепая лошадь». Из них три («Утренние лучи», «Как рубашка в поле выросла» и «Проказы старухи зимы») были списаны мною в книжечки из нескольких листков тонкого бристольского картона в обложке из цветного картона и иллюстрированы мелкими рисунками. Книжечки эти пользовались большим успехом. Дети очень любили их, читали и перечитывали, списывали в тетрадки, украшая описанное рисунками; частями заучивали наизусть. Остальные рассказы

были вырезаны из книг и наклеены на карточки из цветного бристольского картона. Можно также брать отрывки из Л. Толстого и Аксакова. Например, из Толстого: 1. «В лесу». 2. «Воробей и ласточки». 3. «Девочка и грибы». 4. «Орел». 5. «Ягоды». Из Аксакова: 1. «Гнездо». 2. «Уженье рыбы». 3. «Переправа через Волгу». 4. «Ледоход». (Это уже для более старших или более развитых детей.) Разнообразие в материале, его градация по трудностям необходимы для индивидуальных занятий, так как дети разные по своим возможностям.

К. Сумнительный
Космические планы детства

Первое знакомство. Мы – небольшая группа российских педагогов, приехавших в Германию изучать школьную Монтессори-педагогику на международном курсе. Пока мы не ведем уроки, а только наблюдаем. Каждый день мы приходим в класс и смотрим бесконечную и безумно интересную пьесу под названием «Жизнь детей». В нашей, да и в традиционной немецкой школе ребенок оживает только на перемене. В этот короткий миг свободы он вырывает из цепких рук школы немного движения, немного раскрепощенности и общения, выплескивает энергию, которая скопилась во время вынужденной неподвижности на уроке. И в этом ребенок естественен, но не нормален. Это особенно бросается в глаза, когда невольно сравниваешь этот «переменный» взрыв активности со спокойной и размеренной жизнью Монтессори-класса. Именно эту жизнь и свободную работу детей мы и приехали наблюдать.

Это часть нашего обучения, потому что Мария Монтессори считала, что для того, чтобы воспитывать ребенка, помогая раскрытию его внутреннего потенциала, надо хорошо знать детей.

Это знание о ребенке, полная картина его личности возникает в процессе наблюдения. Но что можно наблюдать, когда дети скованны и неподвижно сидят за партой, или весь класс по команде учителя начинает писать или читать? Со временем дети учатся скрывать скуку или раздражение и незаметно для учителя отсутствовать на уроке. Даже у самых пытливых все реже искорки искренней заинтересованности и все больше расчета: «Сегодня можно не учить, потому что вчера уже спрашивали». К сожалению, это самый узнаваемый интернациональный элемент традиционной школы.

В Монтессори-классе дети живут и действуют свободно. Именно поэтому за ними можно наблюдать и видеть, как они напряженно работают или непринужденно, но, не мешая другим, общаются или радуются правильно решенной задаче. Дети живут в школе, и следы этой жизни иногда поражают, как поразили нас грандиозные сооружения, неизвестно как поместившиеся в коридорах Монтессори-школы маленького Зазбаха. Мы как будто попали в доисторический мир, где еще нет человека. Там бушуют молодые вулканы, а в воде зарождается первая жизнь. Несколько шагов – и вы попадаете на луга, где вольно пасутся динозавры. Все это сделано руками детей. Они сами захотели в такой форме воплотить все то, что узнали о начале жизни на Земле. В классе до сих пор висит длинный (во всю стену) плакат, рассматривая который каждый может узнать, по какой цепочке развивалось все, что сегодня населяет наш мир. Дети уже приняли эту «линию жизни» как естественный рабочий инструмент и, когда Марио принес в класс окаменевший след древнего животного, нашли нужное место на линии, примерно определив возраст камня. Так древняя история становится явлением их жизни и культуры, а не мертвыми знаниями, вычитанными из книг.

Восемь рассерженных… Было это в Германии и было так. Восемь рассерженных на традиционную школу родителей создали товарищество и, объединив свои силы и деньги, решили, что им нужна принципиально иная школа. Поразмыслив, они остановились на педагогической системе, разработанной итальянским педагогом Марией Монтессори.

Сначала возник Монтессори Хауз. Затрудняюсь назвать российский аналог этому странному дому, где под одной крышей оказываются дети от нескольких месяцев до 15 лет. Это удивительная смесь яслей, детского сада и группы продленного дня, где с сорока детьми работает всего пять взрослых, каждый из которых на все руки мастер. В доме (а это действительно трехэтажный, некогда вполне жилой дом, выкупленный у хозяев нынешними руководителями Монтессори Хауза Кристиной и

Михаэлем) есть все, что может помочь развитию детей. Кроме собственно Монтессори-класса, комната, где дети могут заняться моделированием из самых естественных материалов, а не из суперсовременного, но не живого, как бы сошедшего с обложек глянцевых журналов Лего. Именно в этой комнате я ощутил живую упругость и теплоту хорошо выструганного дерева, но в ход может пойти все, что подарено нам природой. Например, еще пахнущие смолой кедровые шишки, привезенные из лесов соседней Франции. Есть в доме небольшое ателье, где дети могут рисовать, вышивать, делать оригами и аппликации и даже прясть что-нибудь на самой настоящей прялке. Старый комод так уютно примостился в уголке, что его не сразу замечаешь, и только открывая его волшебные ящики, полные разнообразной бумагой, фольгой, проволокой и другой всячиной, понимаешь, что именно он настоящий хозяин ателье.

В спаленке, рядом с кроватками для малышей, огромные маты, на которых могут отдыхать старшие дети. В подвале деревянное царство – мастерская, куда иногда допускается пластилин, глина или гипс. Есть и маленький зал для музыкальных занятий. С потолка свисают выкрашенные в разные цвета трубки. На них можно сыграть простенькую мелодию. Знаменитые колокольчики заняли здесь достойное место, но есть и другие простые инструменты, например, блок-флейты. Дети небольшими группами приходят сюда, чтобы своими руками и губами прикоснуться к музыке.

Кухня с изящной старинной печкой и вполне современной плитой, а также чистенькая столовая довершают портрет этого дома детей. Кстати, даже в магазин старшие дети ходят вместе со взрослыми, также вместе они готовят нехитрую еду для всех обитателей. Здесь принято, что педагоги садятся с детьми за один стол. Замечу, что, несмотря на то, что Монтессори Хауз – инициатива сугубо общественная, а сам дом – предприятие сугубо частное, государство выплачивает солидную дотацию, без которой свести концы с концами было бы невозможно. Так на деле власть проявляет заботу о детях своей страны, поддерживая самые экзотические педагогические начинания, лишь бы они были нужны ее гражданам.

Именно «развращенные» Монтессори Хаузом родители решили, что их дети не должны попасть в обычную школу и, объединив силы и средства, создали школу Монтессори, пойдя на солидные финансовые затраты. Но что не сделаешь, чтобы увидеть своих детей здоровыми и счастливыми.

Школа буквально выросла из Монтессори Хауза. Родители нашли пустовавшее помещение, принадлежавшее католической

церкви, и, арендовав первый этаж, стали искать учителей. Так они отыскали мою знакомую Хелену Вайман и тех, кто сегодня работает вместе с ней в двух классах этой школы. Два года назад первые дети переступили порог новых классов, многие пришли из обычной школы, которая раскинулась на нескольких гектарах земли по соседству. Но ее бассейну, огромным футбольным полям, волейбольным площадкам и просторному отдельному зданию школьных мастерских родители предпочли маленькую, почти домашнюю Монтессори-школу.

Хелена приоткрыла мне тайну этого предпочтения. «Когда я познакомилась с детьми, которые пришли ко мне, – вспоминает она, – я поняла, что главная моя задача – вернуть им радость учения». К сожалению, нам не надо объяснять, как уже на второй, третий месяц гаснут горящие любопытством в первые дни глаза первоклассников, и для детей начинается ежедневная школьная рутина. Кто-то оказывается в отстающих и именно на них растет давление учителей и обрушивается гнев недовольных родителей. В классе Монтессори-школы все по-другому.

Дети свободны, их рабочий день не поделен на уроки. Но у каждого есть индивидуальный недельный план, и его нужно выполнить. Все записи дети делают карандашом, потому что главное здесь – не уличить ребенка в ошибке, а помочь ему найти пусть не самый короткий, но самый для него органичный путь к познанию. И очень важно, чтобы страх ошибки не зависал над ребенком, как дамоклов меч, чтобы он понимал, что ошибка – это часть процесса его личного поиска, его личного пути к знаниям. Допускать ошибку и признаваться в ней не страшно, и столь же естественно исправлять ее. Это позволяет создать в классе атмосферу доверия и взаимопомощи, когда дети свободно консультируются друг с другом и с учителем. Они получают возможность обсуждать все, что осталось недопонятым или вызывает трудности при непосредственной повседневной работе.

Как и принято в Монтессори-классе, у Хелены сначала не было закрепленных за каждым ребенком мест, но вскоре дети сами попросили разрешить им организовать свои места за партами. Теперь в столе у каждого лежат папки и тетради. Нет необходимости каждый день таскать тяжелые портфели. Но иногда дети пересаживаются, чтобы сделать какую-то общую работу.

В классе дети от 6 до 12 лет. Естественно, что младшие иногда подходят к старшим, чтобы они проверили их работу. Марсель в классе – «профессор» математики, и Матиус принес ему уже решенные примеры. Марсель, отвлекшись от своей работы, внимательно просматривает записи своего товарища. Он

спокоен и невозмутим, как настоящий учитель, и, обнаружив ошибку, вручает Матиусу ластик. Проверка завершена, ошибка исправлена к общему удовлетворению.

В эту дорогую, по меркам Германии, школу – очередь. «Мы вынуждены отказывать из-за отсутствия мест», – говорит мне Хелена. Что же привлекает родителей?

Вот типичный рассказ мамы. «Мой Матиус пошел сначала в обычную школу и в первый день же потерялся в классе, где было 33 человека. Он и свою учительницу толком не знал, потому что ее представили так куце и скомканно, что даже мы, родители, ничего не поняли. Через неделю сын заскучал и потерял всякое желание ходить в школу. И тогда я решила отдать его сюда. Конечно, мне сейчас трудно его контролировать. У него нет домашних заданий. Но когда я беседую с сыном, то вижу, что у него не только появляются новые знания, но и что он умеет их использовать. У него возникают любопытные ассоциации и живой интерес к тому, к чему раньше он был совершенно равнодушен.

Школа делает чудеса, которые оказались непосильны мне, но, главное, я чувствую интерес учителя к личности моего ребенка».

Фрау Вайман и другие. В Монтессори-класс Хелены Вайман мы попали после праздников. Утром Хелена села на стульчик, и дети привычно тихо уселись вокруг нее в небольшой круг. Два знака управляют этим маленьким собранием. Палец, поднятый вверх, – просьба дать слово, опущенный вниз – вопрос. Сегодня Майка, переполненная впечатлениями, рассказывает о своем путешествия в один из замков Баварии. У нее в руках появляется проспект об этом красивом и загадочном месте в сердце Альп, и дети, сужая круг, ложатся головами к его середине и рассматривают все подробности. Потом начинается оживленное обсуждение, возникают вопросы, всплывают собственные воспоминания.

Фрау Вайман, как называют Хелену дети, считает, что детям важно высказывать свое мнение. «Иногда дети сталкиваются с чем-то неожиданно их заинтересовавшим и залезают в энциклопедии и словари, но там подчас описание такое сложное, что они теряются и запутываются. И тогда обсуждение с другими детьми помогает им разобраться в проблеме», – поясняет фрау Вайман. В кругу дети находят заинтересованных слушателей. Рассказы здесь всегда увлеченные, а вопросы обстоятельные, иначе зачем же их задавать. Дети говорят о том, что действительно задело, стало фактом их жизни. Постепенно их язык становится все более образным и богатым, а речь – эмоционально окрашенной и живой. Однако утренний круг – скорее исключение, а не правило.

Обычно в кругу подводят итог дня, принимают решение о начале нового проекта (например, исследования «линии жизни»), празднуют дни рождения, разбирают конфликты и обсуждают то, что задело детей в их повседневной жизни и то, чем они непременно хотят поделиться с товарищами. Обычный же день начинается со свободной работы. О ней написаны десятки книг, и все, кто знаком с педагогикой Монтессори, знают, что это один из китов, на котором держится ее методика, но никто пока не дал этому феномену четкого и точного определения.

А выглядит это так. Приходя утром, каждый ребенок выбирает для себя занятие. Как правило, он берет либо знаменитый Монтессори-материал, либо задания, написанные на карточках. Никто, кроме самого ребенка, не может решить, что именно и как долго он будет делать. У каждого из детей есть несколько папок, куда они складывают свои работы по математике, родному языку. Есть папка, в которую попадает то, что посвящено развитию природы, человека и истории культуры, а также религиозной тематике. Но есть и такая папка, где хранится то, что невозможно и не нужно классифицировать. Например, у Норы это приглашение, которое она написала всем родителям, предложив им посетить тот самый затерянный в коридоре школы доисторический мир. Этот спонтанный порыв сохранился как признание права ребенка на непосредственность.

Просматривая эти папки, фрау Вайман видит каждое движение воспитанника к правильному решению или к оформлению какой-то цели этого движения. Подчас достаточно только разложить работы так, что бы это стало очевидно и самому ребенку. Учитель хорошо понимает, что, кроме радости познания, дети должны получить и радость достижения. Иногда Хелена видит, что ребенок как будто остановился, но она уже убедилась, что дети не ставят точку, а, как уставшие путники, присаживаются отдохнуть, чтобы, набравшись сил, продолжить путь. Наблюдая за развитием ученика, учитель может предположить его следующий шаг, но должен помнить, что это только версия, не обязательно единственная и верная.

Учитель во время свободной работы отвечает на вопросы детей, иногда проверяет или дает задания. Иногда беседует с кем-то из ребят или дает двум, трем готовым к этому детям короткий урок (презентацию), показывая, как и что можно делать с тем или иным дидактическим материалом. И, конечно же, наблюдает, получая пищу для размышления и той большой части работы, которая идет, когда дети уходят домой. Здесь учитель живет и думает вместе с детьми и поэтому не боится признаться, что он чего-то не знает. Он готовит урок иногда для одного конкретного

ребенка, он читает и думает, ищет ответы, которые не пришли сразу в классе. Он на собственном примере показывает, что знания можно добыть и что этому можно научиться. Главное, чтобы дети почувствовали вкус к этому «старательству» и «намывали» новое о жизни и для жизни, как золотой песок.

Иногда это очень нелегко. Однажды десятилетний Марио заинтересовался жизнью дождевых червей. Начали с примитивных и не очень удачных экспериментов, но, удостоверившись в стойком интересе ребенка к теме, учитель залез в специальную литературу, и Марио получил серию карточек с описанием опытов с дождевыми червями. Опыты и выводы из них он делал сам. Закончив свои изыскания, Марио выступил с докладом. Его одноклассники без всякой зубрежки и скучных учебников узнали и обсудили нечто для себя новое и интересное.

Часто во время таких обсуждений учитель расширяет и углубляет тему, показывая детям связи конкретного феномена с жизнью окружающего мира.

Сама Монтессори говорила о космической задаче каждого живого организма на Земле. Итальянский педагог считала, что все в мире взаимосвязано и подчинено единому космическому плану, и ребенок именно в школе знакомится с представленными в наглядном и ярком виде концептами самых сложных явлений.

Один из таких концептов – это «линия жизни», на которой есть место и окаменелому трилобиту, и дождевому червю, и многим другим, вымершим и гуляющим доселе по Земле животным.

Реконструированный слепок лапы динозавра Хелена притащила в класс, и пораженные дети, узнав, как делаются такие слепки, потянулись за своей фрау Вайман, как за музыкантом с волшебной дудочкой, в мастерскую. Там мальчики и девочки, невзирая на возраст, самозабвенно делали песчаные формы и заливали гипсом оттиски собственных рук. Через два дня получилась целая выставка застывших ладошек.

Мы уезжали из Зазбаха в день, когда дети после свободной работы варили джем из красной смородины, собранной ими накануне. В далекой Германии на нас повеяло домом и дачными заботами, которые этим летом не грозили нам.

В пути. Переезжая в Мюнхен, мы сделали короткую остановку в Карлсруэ. В информационном бюро на привокзальной площади мне в руки попалась газета «Karlsuher kind» с заметкой «о свободной активной школе». Мое внимание привлекло знакомое имя в первом же столбце газетного текста. Это было имя Марии Монтессори. Именно ее труды легли в основу

концепции этой новой для Германии школы. Так идеи Марии через сто лет породили новый педагогический поиск, и по этому пути, по утверждению автора заметки, уже пошли сорок немецких школ.

Есть ли в Карслруэ Монтессори-школы, мне узнать так и не удалось, но в Баварии, несмотря на довольно жесткие законы и ограничения педагогических инициатив, таких школ и детских садов оказалось достаточно много.

В Мюнхене, куда лежал наш путь, почти год в такой школе учился мой сын. Первый шок после возвращения из Германии – перемены между уроками. «Почему когда учитель выходит из класса, все встают на головы», – недоумевал он, и я не смог ему вразумительно ответить. В целом сравнение, сделанное моим ребенком, оказалось не в пользу нашей школы. Конечно, он прижился, но домашние задания, бессмысленные и бесконечные, не перестают вызывать в нем, да и в нас, его родителях, стойкое отвращение. Иногда складывается ощущение, что на уроках в школе наши дети только бездельничают и пишут контрольные работы, а учатся дома. Причем положение мало зависит от качества и количества учебников и кажущегося разнообразия содержащихся в них подходов к обучению.

В Монтессори-школе все иначе. Дети учатся, то есть буквально учат себя именно в школе, в ходе свободной работы. И то, что время от времени дети перерывают всю домашнюю библиотеку или забрасывают родителей вопросами, связано с проснувшимся в них глубоким интересом к чему-либо, а не с «закреплением» или «повторением» пройденного на уроке материала.

Немецкий швейцарец. Признаться, сначала господин Швайцлер не произвел на меня никакого впечатления. Пожилой немец, вернее, если верить его фамилии, швейцарец, любезно рассказал нам, как добраться до его школы, и, попрощавшись, исчез в извилистых коридорах Детского центра, к которому принадлежала и его школа.

На следующее утро в класс мы пришли раньше учителя. Нас встретил циви (так в Германии называют юношей, проходящих альтернативную службу в школах и других социальных учреждениях). Он усадил нас на стульчиках в уголке класса и начал готовиться к рабочему дню, за который, между прочим, получает хоть и небольшие, но вполне живые деньги. Дети потихоньку собирались в классе. И вот появился герр Швайцлер, победно неся в руке рядом с портфелем небольшой кулек с салатом. Кулек плавно опустился перед одним из учеников, а учитель прошествовал к своему столу. Он был похож на большого

Деда Мороза, внезапно сбрившего бороду и снявшего шубу, чтобы спокойно погулять по изнывающему от зноя Мюнхену.

Собравшимся уже детям он сообщил, что целую неделю в классе будут гости, и попросил нас рассказать о себе.

Потом было сказано два волшебных слова, и по тому, как герр Швайцлер как будто забыл о классе, мы поняли, что началась свободная работа. Забыв данные нам инструкции, мы, как зачарованные, слушали монолог учителя, прерываемый нашими редкими вопросами. Он с понятной гордостью показывал нам, какие сложные работы делают его дети, уходя от него в гимназию, а, почувствовав в моей коллеге знатока немецкого языка, стал демонстрировать прекрасные словари. «Ребенку, – пояснил учитель, – скучно спрягать глаголы, а здесь дети видят поле слова (однокоренные слова, синонимы, прилагательные)». Учитель рассказывает детям какую-нибудь историю о слове, и они с удовольствием лезут в словарь, исследуют его связи и оттенки.

Мы говорили, а класс работал. Только изредка герр Швайцлер бросал то лукавый, то суровый взгляд на кого-то из детей. Когда наш разговор иссяк, в классе стало чуть тише, но работа детей продолжалась в том же размеренном ритме. Это свободное и неспешное течение неизвестным нам способом задавал учитель. «Сегодня у нас все будет чуть быстрее, мы готовимся к празднику школы», – шепчет нам герр Швайцлер, но нам-то кажется, что спокойней и медленней не может и быть. Маленький Кобиан рассматривает большой альбом с геометрическими фигурами, и учитель, взяв коробку с конструктивными треугольниками, идет к нему и проводит короткий, но очень конкретный урок. Перед глазами малыша россыпь маленьких треугольников превращается в один большой или вообще в совершенно другие фигуры. Эти волшебные манипуляции привлекают других детей и, тихо подсев, они зачарованно смотрят. Для них геометрия не исчерпается знанием о том, что биссектриса – это такая крыса. Углами этих треугольников геометрия войдет в пространство их жизни, не изнуряя зубрежкой теорем.

Нельзя сказать, что учитель управляет сложным организмом класса, скорее, он точно чувствует все его мельчайшие движения, повороты и течения и гармонизирует их своей спокойной надежностью, добрым юмором и строгостью без гнева и раздраженности. Он помогает детям строить свою ответственную и неповторимую личность. Ответственность здесь – не случайное слово. Как подчас невыносимо трудно ребенку постигать его смысл. Здесь все начинается с малого и повседневного. Так было с Максом, которому при нас исполнилось семь лет, и после

раздачи праздничного пирога и традиционного поднимания на стуле, повзрослевший мальчик отправился вместе с циви мыть посуду. Максу это дело доверили впервые, и он с достоинством и гордостью принял на себя эту заботу о других.

Так же, как у фрау Вайман, каждый факт жизни класса учитель направляет на развитие детей, их познание необъятности мира, его связей и противоречий. Макс взахлеб рассказывает, что во время каникул был в Ганновере, на выставке. Учитель подхватывает тему и рассказывает о том, что в этом городе их родной Германии с июня по октябрь идет большая международная выставка. Все страны имеют там свои павильоны. «Как вы думаете, чем может гордиться Германия, что она выставляет?» – спрашивает учитель. Иногда ответы детей парадоксальны, но никогда они не служат поводом для того, чтобы уличить малышей в незнании, а становятся возможностью расширить их представления и дать им новые познания.

А история с пучком салата, так изящно опущенного учителем на стол Мартина, разрешилась в наш последний день. Кажется, неутомимый Макс подбежал к нам в паузу и, показывая на клетки во дворе школы, выкрикнул: «А вы наших кроликов видели?» Мы не видели и честно побрели к клеткам. Кролики где-то прятались, а на клетках было написано знакомое имя. Оказалось, что именно герр Швайцлер отвечает за жизнь и кормление общешкольных питомцев. В наш первый в его классе день он одним изящным движением напомнил Мартину, что пришла его очередь заботиться о братьях наших меньших.

Магия знаний. Когда после обеденной паузы герр Швайцлер медленно вынимает из своего портфеля нечто, завернутое в салфетки, сравнение его с Дедом Морозом приобретает завершенность. В сторону откладывается яблоко и бутерброд, припасенные для второго завтрака, а на столе остаются пока что недоступные любопытным взглядам детей вещицы. Учитель записывает на доске два слова «Космическое воспитание», а под ними вопрос: «Как появился Мюнхен?» И тут случается первая неожиданность: четвероклассники и первоклассники вдруг смешиваются в едином порыве. Все оживляются и тянут руки, стремясь поделиться своей версией. Кто-то из детей говорит заветную фразу: «На месте Мюнхена было море». Учитель аплодирует, и весь класс отправляется вслед за ним в коридор к «линии жизни».

Там, рассевшись на полу, они ищут далекий триерский период палеозойской эры, когда на месте Мюнхена плескалось море. Дети возвращаются в класс притихшие и задумчивые. Именно в этот момент учитель, собрав их вокруг себя, начинает

разворачивать свои салфетки, обнажая камни с отпечатками трилобитов и аммонитов. Эти древние животные погибали и оседали на дне моря, слой за слоем, слой за слоем. Герр Швайцлер показывает детям, как это происходит. Получается какая-то забавная игра, в которой одна из ладоней все время поднимается над другой, символизируя все новые и новые слои. «Континенты сдвигаются, и на эти слои оказывается давление», – продолжает свой рассказ учитель. Он сдавливает стопку бумаги, и ее слои вздымаются ввысь. «Так образовались Альпы», – комментирует учитель. Альпы для детей – близкая, почти повседневная реальность, и эта повседневность вдруг обретает новые очертания, проявляются связи с событиями, которые происходили за миллионы лет до появления людей. Далекий палеозой приближается к детям, будя их фантазию и жажду познания.

Иногда старшие дети уходят на спортивные или другие занятия, и тогда учитель остается наедине с малышами. На наших глазах он дает детям коллективный урок работы с квадратными цепочками (состоящими из бусин стерженьками, образующими квадрат числа). Герр Швайцлер не только занимается с ними счетом, вспоминает таблицу умножения и вводит понятие «квадрат числа», но и показывает красоту математики. Выложив разноцветные цепочки одну над другой, учитель сравнивает их с радугой, и дети радостно соглашаются. Им нравится красота, а учитель уже разбирает радугу и строит из цепочек многоугольники. Из тройной получается только треугольник, но дальше – больше. Дети подхватывают идею, и на столе уже появляется десятиугольник.

Начинается пересчет цепочки, но Алекс не может справиться. «Кто будет тебе помогать?» – спрашивает учитель. Герр Швайцлер не торопит ребенка, не ругает его за несообразительность. Ведь именно слабому Алексу нужна постоянная помощь и доброжелательная поддержка. Его движение вперед складывается из очень небольших и иногда трудных побед. Наконец, выбор помощника сделан, и урок течет дальше.

Иногда из класса уходят первоклассники. Тогда старшие возвращаются к недавнему путешествию по «линии жизни». Но это не только закрепление и структурирование материала, дети составляют своеобразный дневник своего путешествия. «А теперь давайте напишем красивую фразу», – подытоживает учитель очередное обсуждение. Что это – урок немецкого языка, или космического воспитания, или биологии? Всеединство урока, его многоликость – это один из элементов космического воспитания, базы всей школьной Монтессори-педагогики. Потому что, говоря

о развитии жизни, нельзя не говорить о географических изменениях, например, о ледниковых периодах, нельзя не искать точных красивых слов, описывая эти явления, и слова рождаются в неспешном диалоге учителя и детей. Наконец, кто-то читает общий труд. «Сделаем два последних предложения более элегантными», – завершает тему учитель. Возвращаются первоклассники, но беседа со старшими течет дальше еще минут пятнадцать, перейдя к конкретным рекам, озерам и нагорьям Баварии.

Несколько аргументов в пользу Монтессори-школы. Как самому опытному учителю, а герр Швайцлер в школе уже 25 лет (из них 20 он входит в Монтессори-класс), ему доверили проведение дня открытых дверей. Родителей пришло немного, но лекция была обстоятельной. Главное в словах учителя заключалось в том, что свободная работа дает ребенку право развиваться в направлении и темпе, присущем именно ему. Монтессори открыла, что ребенок может развиваться через различные чувственные каналы. В разном возрасте разные дети учатся по-разному. «Мы, в отличие от обычной школы, можем обеспечить им такое обучение».

Конечно, возник и вечный вопрос: куда уходят дети после Монтессори-школы. Герр Швайцлер не обескуражен. Он терпеливо разъясняет родителям, что он лично и школа несут ответственность за своих детей и их будущее. Мы уже знаем, что это не пустые слова. Дети не только получают обширные знания о зарождении жизни на Земле, о природе и человеческой цивилизации, но и оказываются готовы к экзамену, сдаваемому при поступлении в гимназию. И в этом ответственность учителя.

Герр Швайцлер показал нам обширный табель, куда раз в год заносятся пожелания учителя ребенку и есть оценки конкретных знаний. Их, по существу, две: «владеет неуверенно» и «владеет уверенно». Но учитель все время держит руку на пульсе класса и каждого отдельного ученика. Обсуждая итоги свободной работы или проверяя сделанные задания, он помечает в своем ежедневнике, кто из детей и куда продвинулся. Делается это не для того, чтобы наказать ребенка за нерадивость, а для того, чтобы найти путь к его сердцу и разуму, на котором он получит радость от встречи со знаниями. Герр Швайцлер организовал маленькую победу прямо на дне открытых дверей для пришедшего с мамой мальчика. Учитель показал родителям знаменитый золотой материал, потом более абстрактную игру с марками. Оказалось, что, поняв принцип, шестилетний мальчишка на глазах у изумленной публики с легкостью разделил 2564 на 2. Число для деления назвал кто-то из

присутствующих совершенно произвольно.

Сейчас герр Швайцлер аккуратно упаковывает свои чудесные материалы. Вся его маленькая, на четыре класса, школа временно переезжает в Мюнхенский Детский центр. На месте его, первой в Баварии, но уже старенькой школы по проекту, утвержденному некогда самой М. Монтессори, будет построено новое здание. Тогда детям не придется выходить в коридор, чтобы пересчитать кубическую цепочку. В классе появится постоянное место для линии, хотя его первоклассники уже привыкли удобно устраиваться, взобравшись на собственный стол.

А герр Швайцлер пожимает нам руки на прощание и говорит что-то доброе и важное, как каждый день каждому из своих детей, расставаясь с ним до завтра.

Ложка дегтя. Рассказ о немецкой Монтессори-школе может показаться слишком комплиментарным. Поэтому скажу о солидной ложке дегтя, добавленной нам в последнюю неделю нашей практики. Школа в маленьком городке Ольхеме под Мюнхеном оказалась частной. Это было большое трехэтажное здание, в котором дети учились до 6 класса, о чем и известила табличка на воротах и, конечно, громкое имя Монтессори было на ней, но… В дни, когда мы проходили практику, в школе шел эксперимент. Были организованы разновозрастные классы, резко увеличена длительность свободной работы. То есть было сделано то, что для нормальной Монтессори-школы должно быть повседневной обыденностью.

Похоже, что школа долгое время пыталась усидеть на двух стульях. Меньшую часть учебного дня занимала свободная работа, а все остальное время было расписано поурочно. Видимо, поэтому большинство детей воспринимало время свободной работы как время, свободное от учебной деятельности и как возможность откровенно подурачиться и побездельничать.

Особенно в этом преуспели старшеклассники, не обнаружившие ни следа познавательной активности, ни концентрации на работе, столь свойственной для детей из Монтессори-классов.

Только первоклассники быстро и точно поняли сущность свободной работы. Лена и Каролина самозабвенно принялись делать собственный проект, который можно назвать «Обитатели моря». На большом листе бумаги они нарисовали море и остров с пальмой и начали наполнять море обитателями, сверяясь с энциклопедией, тщательно перерисовали разных рыб и морских животных. Каролина вырезала рыб и аккуратно приклеивала на синий морской простор.

От этого увлекательного занятия девочек оторвал звонок,

которым учитель приглашал всех на круг. Впрочем, звонок подруги не заметили, и мы с коллегой удивленно переглянулись, когда учитель настойчиво и громко начал звать их в «круг». Мы приготовились к чему-то важному (подведение итогов дня, обсуждению какого-либо общего для всего класса дела), но ошиблись. Оторвали их от дела и столь ценимой в Монтессори-педагогике концентрации для того, чтобы поиграть в ритмическую игру, используемую в детских садах, а потом прочесть короткий рассказ из книжки. Возможно, именно так разрушилось желание работать и самостоятельно познавать у нынешних четвероклассников.

А между тем, «круги» в этой школе отнимали от трети до половины времени. И уже в среду у детей вырвался невольный всхлип, когда их утром позвали на «круг». Иногда казалось, что взрослые чувствуют необходимость и ответственность как-то занять детей, и для этого собирают их, нервно поглядывая на часы в ожидании школьных автобусов, развозящих ребятишек по домам.

В эту неделю нам словно открылась новая глава в учебнике по Монтессори-педагогике, и называлась она: «Как нельзя делать Монтессори-школу». Как в зеркале, мы увидели в ней многое из того, что делается в некоторых российских Монтессори-школах.

Но наши ошибки – от незнания, неумения и пока недопонимания, что и как делать, а здесь первые Монтессори-школы появились почти тридцать лет назад, да и эта школа работает уже семь лет.

В небольшом Ольхеме мы проезжали по дороге в «нашу» еще минимум две школы и никак не могли понять, почему же «наша» держится, не разоряется и чем-то привлекает родителей?

Но родители видят немного, хотя бы потому, что детей каждый день привозит и увозит школьный автобус. А в остальном дети довольны, в классах вместо обычных 33 всего 23 человека, и с мнением каждого считаются, учитывая его при голосовании по любому важному вопросу. Нет и изнурительных домашних заданий. И, наконец, до некоторого времени благодаря урокам дети умели писать, читать, считать, а благодаря кругу – и говорить. Это приблизительно то, что увидели бы родители, мало интересующиеся происходящим в школе. Но все, что делалось в Ольхемской школе, разительно отличалось и от Мюнхена и от Зазбаха, но самое главное, от системы Монтессори. Конечно, мы уезжали из Ольхема со смешанным чувством. Хотелось надеяться, что коллеги не хуже нас видят ненормальность происходящего и прыжок из классно-урочного рабства к настоящей свободной работе.

Когда мы рассказывали о ситуации с Монтессори-педагогикой в России, наши немецкие коллеги сочувственно покачивали головами. «Да, тридцать лет назад мы через это тоже прошли, зато сейчас…» – и они ободряюще похлопывали нас по плечу. Но именно сейчас видно, как это тридцатилетней давности неприятие покалечило, возможно, тогда еще здоровые ростки.

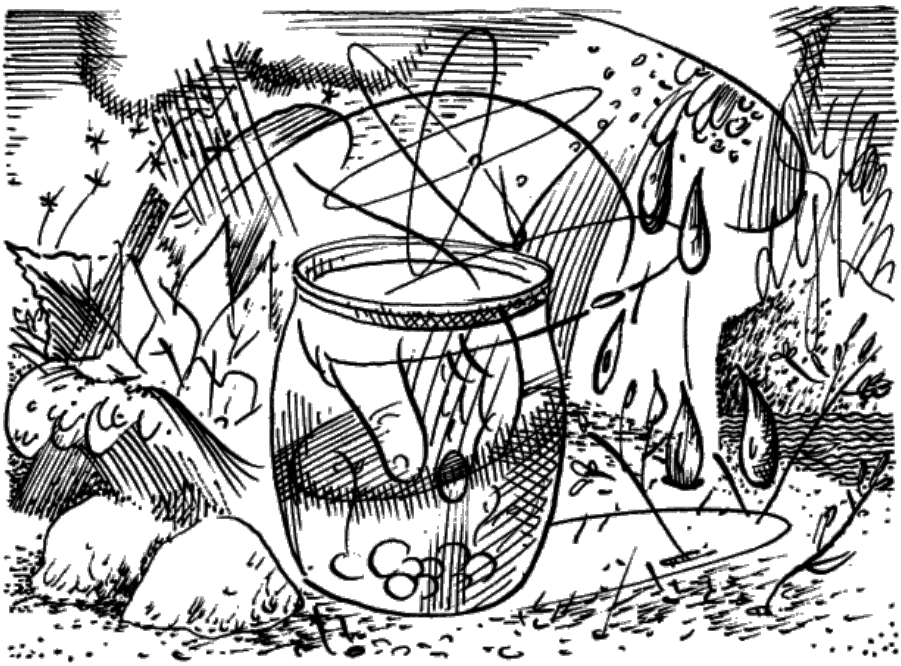
Но «ольхемская модель» на болезненном пути встраивания Монтессори-педагогики в национальную образовательную систему оказалась не последней и не главной потерей. Всегда найдутся тот, кто, не доучившись или вообще не учась, рискует применить на практике то, о чем имеет не самое верное представление. Даже те, кто был обучен и приобщен еще при жизни Марии Монтессори, начали экспериментировать с ее основными идеями, не очень оглядываясь на то, как при этом чувствуют себя дети. Мария сначала спорила, а потом просто скептически наблюдала с высоты своего опыта и положения. Понимала, что воспрепятствовать этому не в силах. Оставленная ею AMI (Международная Монтессори Ассоциация) продолжает бороться за «чистоту» метода, но постоянно получает ответные укусы и обвинения в консерватизме и академизме. Вряд ли они правомерны для этого коллективного разума Монтессори-движения. Каждый год лучшие из лучших, опытнейшие из опытных собираются на педагогическую ассамблею в своей штаб-квартире в Амстердаме. На основе наблюдений за детьми (а научному характеру таких наблюдений Монтессори придавала особое значение) они обсуждают открывшиеся новые особенности детского развития и те изменения, которые необходимо внести в короткие уроки-презентации материалов и в формирование подготовленной среды. Результаты этих обсуждений учитываются в учебных центрах AMI. Тем не менее каждый год находятся новые «бунтари», которые, вырываясь из-под опеки AMI, плодят национальные курсы и ассоциации (в некоторых странах их уже по две-три).

Немцы, основываясь на том, что Монтессори как врач начинала свою работу с больными детьми, начали разрабатывать идею интеграции больных и здоровых детей. В этой несомненно гуманной идее не было бы ничего страшного, если бы в Монтессори-школы попадали дети с сохранным интеллектом и некоторыми нарушениями двигательной активности, или дети с отставанием в развитии, или педагогически запущенные, что также признается отклонением в развитии. Но бывает и так, что в разновозрастный класс с детьми от 6 до 12 лет попадает ребенок с физическим развитием на 8 лет, а интеллектом на 3 года. При любых усилиях педагога никакой интеграции такого ребенка, то

есть совместной с одноклассниками деятельности, быть не может. Дети в классе его откровенно терпели, а учитель по-немецки жестко сказал нам: «Ребенок в этом возрасте должен быть в школе, и он здесь». Отчасти решить проблемы таких детей может выделившаяся в отдельное направление Монтессори-терапия.

Но есть и совсем нетерпимое отношение к интеграции. Многие Монтессори-тренеры, элита Монтессори-движения, считают, что в спасении нуждаются здоровые дети. Российская медицинская статистика, к сожалению, подтверждает этот тезис. Критика, которую почти сто лет назад обрушила Монтессори на школьное обучение, остается актуальной. Тогда она писала, что вместо того, чтобы изобретать 201 вариант физиологически удобной парты, следует вообще отказаться от них. Столь далеко не пошли ее последователи, но свободная работа так и держится на трех китах: свободе выбора, свободе движения и дисциплине. Для осуществления этого нужен хорошо подготовленный и понимающий, что он делает, учитель. Скорее бы он вошел в школу.

Большие истории



Общие замечания к Большим историям [4]

1. Учитель выразительно рассказывает историю, а не читает ее.

2. Главная задача – произвести глубокое эмоциональное впечатление на детей.

3. Истории не должны часто повторяться. Эти рассказы должны становиться необычным событием в жизни детей.

4. Дидактические задачи Больших историй даны в основном тексте, дополнительных историй – в приложении.

У бога нет рук

С самого начала люди знали о Боге. Они ощущали его присутствие, хотя и не видели его. Они задавались вопросом – кто он и где его можно найти. «Кто он, Бог?» – спрашивали они у своих мудрецов. «Он – само совершенство», – был их ответ. «Но как он выглядит? Есть ли у него тело, как у нас?» «Нет, у него нет тела, у него нет глаз, чтобы видеть, у него нет рук, чтобы работать, ног, чтобы ходить, но он видит все, даже наши самые тайные замыслы». «Где же он?» «Он – на небе и на земле. Он – везде».

«Что он может делать?» «Все, что пожелает. Все, что происходит и уже произошло, – это все его деяния. Он – создатель и творец, который сотворил все, что есть вокруг.

Все, что он создал, подчиняется его воле. Он заботится обо всех, содержит все свои творения в чудесном порядке и гармонии.

В самом начале не было никого и ничего, кроме Бога. Он был существом совершенным, а значит счастливым, и ни в чем не нуждался. Будучи существом добрым, он решил заняться созиданием. И все, что он задумывал, осуществлялось. Свет, звезды, Земля и растения вместе с животными – все видимое и невидимое – это все его творения. Последнее его творение – человек. Как и животных, человека Бог сотворил из земли, но создал его совсем не похожим на животных. Бог создал человека похожим на самого себя, потому что вдохнул в него душу, которая никогда не умирает, в отличие от смертного тела».

Многие люди считали, что это лишь красивая сказка. Как можно что-либо создавать, не имея глаз и рук? Если Бога нельзя ни увидеть, ни услышать, ни почувствовать, как же он мог создать мерцающие над нами звезды? Как же он создал вечно шумящее море, солнце, горы, ветер? Как смог дух сотворить птиц, рыб, деревья, цветы и их запах? Может быть, он мог создавать невидимые творения, но как быть с миром, который мы видим?

Люди удивлялись. Хорошо говорить: Бог всюду. Но кто видел его? Как можно уверять, что он вообще где-то есть? Нам говорят: он – Господь, которому все и вся подчиняется, но почему мы должны этому верить?

Это кажется невозможным. Мы, у которых есть руки, не можем совершать подобного, а как же Бог совершает что-либо, не имея рук? И как можно представить себе, что растения, животные и скалы подчиняются Богу?

Животные нас не понимают, когда мы разговариваем с ними, как же тогда они могут слушаться кого-то? А ветра, горы и моря?

Ты можешь звать, кричать, подавать знаки руками, но они не смогут услышать тебя, потому что они не одушевленные, не живые. Совершенно точно – они не будут подчиняться тебе. Да, так оно и есть. Но ты же видишь: все, что есть вокруг, – живое и неживое – послушно Богу. Божьи творения не знают о том, что они послушные: живые продолжают двигаться, неживые просто существуют и продолжают существовать. Но каждый раз, когда холодный ветер касается твоего лица, его голос, если бы мы могли услышать, говорит: «Господь, я повинуюсь Тебе!»

Когда утром восходит солнце, отражаясь в водах морей и озер, оно шепчет (так же, как, впрочем, и лучи солнца, и вода): «Мой Господин, я повинуюсь Тебе!»

И когда ты видишь парящую в воздухе птицу, или плод, падающий с дерева, или бабочку, порхающую над цветком, знай, что эти птицы и их полет, дерево и его плод, падающий на землю, бабочка и нежный цветок, – все они повторяют те же слова: «Я слушаю Тебя и повинуюсь Тебе!»

Сначала был хаос, и Землю окутывала темнота. Господь сказал: «Да будет свет!» – и появился свет. И для этого было основание: в немыслимо огромном пространстве без начала и конца господствовали холод и темнота. Кто мог бы представить эту темноту и холод? Когда мы слышим слово «темнота», мы представляем себе ночь. Но по сравнению с этой темнотой наша ночь – сверкающее солнечное сияние. Когда мы слышим слово «холодный», мы представляем себе лед. Но лед по сравнению с холодом в этом пространстве просто обжигающе горяч. Можно даже сказать – этот лед такой горячий, словно его только что достали из горячей печки. Этот холод простирается в огромном пространстве среди звезд. В этой бесконечной пустыне, холоде и темноте появился свет. А затем большое огненное облако, в котором были все звезды неба: в этом облаке была целая Вселенная и среди самых маленьких звезд была наша Земля.

Но эта Земля еще не была звездой, она существовала в виде пламени и света. Это пламя было таким сильным, что все вещества, знакомые нам, – железо, золото, почва, скалы, вода, – были тогда в виде газа. Они были такими же газообразными, как, например, воздух. Это была пока еще не звезда, а лишь огромное «целое» из света и пламени. Рядом с этой жарищей наше Солнце выглядит просто как кусок льда.

Это гигантское парящее облако, слишком большое, чтобы представить его, двигалось в бесконечности морозного пространства. Эта огромная масса была не больше одной капли в море. А в этой капле была наша Земля и все звезды такой величины, как миллион солнц, вместе взятых. В то время, пока

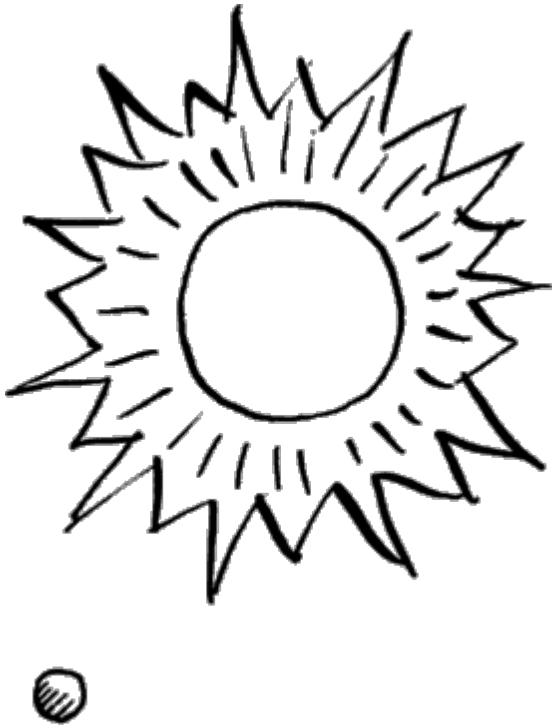
облако, похожее на жаркое пламя и свет, двигалось в пустом пространстве, маленькие капельки отделялись от него. Если вылить воду из стакана, то часть оставшейся на его стенках воды соберется по капле. Бесконечные звезды похожи на эти капли. Но они не стекают, как капли воды, со стенок стакана, а собираются в круг во Вселенной, но собираются так, что не сталкиваются друг с другом. Они отделены друг от друга на миллионы километров. Некоторые из этих звезд так далеки от нас, что проходит миллион лет, пока их свет дойдет до нашей Земли.

Знаете ли вы, как, с какой скоростью движется свет? (Дети называют различные величины скорости движения). Нет, намного быстрее. Скорость света 300 000 км, но не в час, а в секунду. Представьте себе, как быстро движется свет. Он может обежать нашу Землю за одну секунду семь раз.

Тех звезд, которые удалось подсчитать ученым, так много, что если бы каждая из них стала бы песчинкой, то песка хватило бы, чтобы укрыть всю Россию слоем в один метр.

Одна из этих звезд, одна из песчинок среди тысячи биллионов песчинок – Солнце, а одна миллионная часть этой песчинки – это наша Земля, невидимое пятнышко, ничто в масштабах Вселенной. Никто не может представить себе Солнце, потому что оно не выглядит таким огромным, ведь оно находится слишком далеко от нас. Фактически Солнце в миллион раз больше Земли. Оно такое большое, что в одном из лучей его короны помещается двадцать две Земли.

(Детям показывают и рассматривают с ними плакат 1а, на котором показаны размеры Земли, маленькой песчинки, потерянной в лучах короны Солнца).



Создавая звезды, Бог предусмотрел все детали. Каждая крохотная частичка Вселенной, каждая пылинка, которую мы считаем незначительной, должна была уважать правила, которые определил Бог. Он сказал всем маленьким частичкам (будь они в виде дыма, пара или света), движущимся с фантастической скоростью: «Когда вы будете остывать, вы должны стремиться ближе друг к другу и становиться меньше». Так и получилось. В то время, когда частички остужались, они двигались все медленнее, прижимались крепче друг к другу и занимали при этом меньше места. Частички принимали различные состояния, которые мы называем твердыми, жидкими и газообразными. И то состояние, в котором находятся частички, зависит от того, насколько в данный момент жарко или холодно.

Демонстрация 1. Три агрегатных состояния вещества (воздух, вода, лед в трех стаканах).

Затем Господь давал другие распоряжения: каждая частичка может проявлять к любой другой частичке симпатию, любовь или антипатию. Одни частички чувствовали привязанность к другим частичкам, а к некоторым частичкам наоборот – чувство отчуждения. Похожее случается у людей – одних они любят, а с другими не хотят иметь ничего общего. Таким образом, частички соединялись и образовывали новые группы.

Демонстрация 2. Сила притяжения. В миску с водой бросают

бумажную «стружку» и наблюдают, как эти частички движутся в воде. Часть из них притягивается, часть отталкивается, часть плавает, не взаимодействуя друг с другом.

Твердые частички Господь соединил между собой так крепко, что их невозможно разъединить. Они образовали тела, форма которых не менялась под воздействием внешних усилий. Если все же вам удастся разрушить твердое тело, частички его все равно будут крепко держать друг друга.

Демонстрация 3. Вместе с детьми рассмотреть гранит и попробовать его сломать или растолочь, просунуть через него руку.

Когда появились жидкости, Господь сказал их частичкам: «Вы тоже должны держаться друг друга, но не так сильно и крепко; вы не должны принимать собственную форму, а должны обтекать друг друга.

Вы можете повсюду растекаться и распространяться, заполняя все углубления на своем пути. Вы будете оказывать давление сверху и в стороны, но никогда наверх».

Демонстрация 4. Детям показывают дробь в стакане. Она «перетекает», меняет форму, имитируя поведение жидкости.

Так как эти частички не держались крепко друг за друга, то мы можем свободно погрузить руку в стакан (сосуд) с водой, что мы не можем проделать, например, с камнем, с куском твердого вещества.

Газообразным веществам Бог сказал так: «Ваши частички вообще не должны держаться друг друга. Вы можете свободно передвигаться в разных направлениях».

Так как частички принимали различные состояния, то они превращались то в твердые, то в жидкие и даже газообразные вещества.

Эксперимент 1. Можно растопить на огне лед сначала до жидкого, а потом и до газообразного состояния.

Случилось так, что маленькая капелька, то самое ничто, которое станет нашей Землей, эта огненная капля в огромном холодном пространстве, стала вращаться вокруг себя и вокруг Солнца. Шло время, и верхнее кольцо массы начало исполнять танец, танец элементов! Крайние частицы становились холоднее и опускались к горячему центру огненной капли. Они теснились друг к другу и стремились к земле. Как только они добирались до нее, они снова становились горячими и опять поднимались. Как маленькие ангелы, которые держат в руках кадильца с пылающими угольками, они устремлялись к краю капли, а затем возвращались обратно с потухшим замерзшим кадильцем. (Плакат 3а.)

Это так великолепно, но и так просто. Представь, если бы ты расширился. Стал бы легче и устремился вверх, как воздушный шар. Но когда ты остынешь, ты уменьшишься и начнешь падать, как песчинка на дно пруда.

На основании этого закона Земля постепенно изменялась от огненного шара до планеты, которую мы сегодня знаем. Все это случилось благодаря закону, под действием которого маленькие частички (их сложно даже представить) исполняли свой танец и за миллионы лет превратились в жидкие и твердые вещества, из которых состоит наша планета. Для этого частички и объединялись, испытывая взаимное притяжение. Тяжелые вещества продвигались ближе к сердцу Земли, а легкие оставались наверху, как масло, плавающее на поверхности воды.

Демонстрация 5. В прозрачной емкости вода, в которую добавляют мед, оседающий на дно, и масло, которое остается на поверхности воды.

Эти частицы наверху образовали тонкую корочку, как та, что ты видишь на поверхности остывающего после кипячения молока. Казалось, что Земля принимала некоторую форму, под которой было еще очень горячо и раскаленные частички чувствовали себя как будто запертыми в темнице. Им хотелось вырваться наружу, так как они подчинялись закону, по которому при нагревании надо было расширяться. Но под коркой не было места для расширения. И они взламывали кору и вырывались наружу. Вода,

которая уже собралась на поверхности, моментально испарялась и поднималась в виде пара всякий раз, когда горячая масса извергалась из-под земной коры.

Демонстрация 6. Модель вулкана. На ней показывается извержение.

При этом начинался пепельный дождь, образовывались темные облака, которые окутывали землю так плотно, что нельзя было увидеть, что на ней происходит, и даже Солнце тогда стыдилось своей Земли. (Плакат 4а.)

В конце концов, эта борьба прекратилась. Остывая, газы и жидкости становились твердыми. Земля сжималась, образуя складки. Она сморщилась, как забытое на полке яблоко. Эти складки мы сегодня называем горами, а что же было с пустотами? (Плакат 5а.)

Пока остывали камни и скалы, вода устремлялась к земле, и шли бесконечные дожди. Вода заполняла все углубления и щели, которые находила на пути. Так появились моря и океаны.

Над ними скапливался воздух, которым мы сегодня дышим. Исчезли темные облака, тучи рассеялись, и Солнце смогло улыбнуться своей маленькой дочери – Земле.

Сегодня скалы, вода, воздух: твердое, жидкое и газообразное – все живет по тем же законам, что и много лет назад.

Земля все так же вращается вокруг Солнца и, как миллионы лет назад, все исполняют свою задачу, шепча при этом: «Господь, да будет воля Твоя, – мы подчиняемся Тебе».

Мы все живем на земле

(современная версия)

С тех пор, как на Земле появился человек, он все время удивляется и задает себе вопрос:

– Откуда появилась наша Земля?

Я расскажу вам об этом. Сначала не было ничего – только холодное и темное пустое пространство. Это был не тот холод и темнота, которые мы знаем сегодня. Вы думаете о темноте ночи? Нет, наши ночи нельзя сравнить с той темнотой, в которой нельзя было найти ни одного лучика света. Вы думаете о холоде льда и снега, но наш лед горяч по сравнению с тем холодом. В том пустом пространстве не было ничего теплого и светлого.

Первым в этой пустоте и холоде появился свет. Это было огромное пылающее облако. Весь мир, который мы знаем сегодня, – и звезды, и Луна, и Солнце, и наша Земля – были внутри этого облака. Точнее, тогда еще не было ни звезд, ни Луны, ни нашей Земли.

Было так жарко, что все вещества, известные сегодня, были в этом облаке в виде газа. Причем не только жидкая вода, но и твердые железо, медь, золото.

Это облако начало путешествие через холодное и пустое пространство. Горячее облако теряло в этой пустоте маленькие частички, как будто вода капала из мокрой губки. Капельки, оторвавшись от облака, превращались в звезды. Их получилось очень много, много миллионов, и все они двигались по своим дорожкам в Галактике и не встречались друг с другом.

Большинство звезд находятся очень далеко от нас. Свет от них идет до нас миллионы лет. Знаете ли вы, как быстро движется свет через нашу Галактику? Как машина со скоростью 100 или 200 километров в час или как самолет со скоростью 1000 км в час? Нет, значительно быстрее. Скорость света 300 000 км, и не в час, а в секунду. Попробуйте себе представить, как это быстро. Оказывается, что свет может в одну секунду семь раз обогнуть Землю. Для того чтобы сделать то же самое на машине, надо без остановок день и ночь ехать 11 дней. Ты один раз хлопнешь в ладоши, а свет за это время семь раз обежит вокруг Земли. Представляешь, как далеки от нас звезды, если при такой скорости их свет идет до нас миллионы лет.

На небе много звезд. Однажды ученые решили их подсчитать. Оказалось, что если бы каждая звезда была бы размером с

крупинку, а все они были собраны в одно место, то они бы засыпали территорию Москвы на высоту Останкинской башни – на 200 метров.

Одна из звезд – наше Солнце. И даже не одна из крупинок, а одна миллионная часть этой крупинки – наша Земля. Земля – очень маленькая частичка Галактики и ее невозможно увидеть, если смотреть с другой звезды. Вы, наверное, удивитесь, что Солнце такое большое, ведь на небе оно выглядит маленьким. Это потому, что оно находится очень далеко от нас. Если бы мы отправились в путешествие к Солнцу на машине со скоростью 100 км/ч, то были бы в пути 200 лет. Солнце в миллион раз больше Земли.

У вас вызывает удивление, что все планеты и звезды движутся в определенном порядке и гармонии. Это не случайно, потому что все, даже маленькие частички, подчиняются законам Галактики. Например, раскаленные частички, которые были горячее, чем пар, остывая, становились меньше (при охлаждении вещество сжимается и становится меньше).

Охлаждаясь, частички движутся все медленнее и медленнее, собираются все ближе друг к другу и занимают все меньше места. В зависимости от того, до какой температуры разогрето вещество, оно может быть в твердом, жидком или газообразном состоянии.

Демонстрация 1. Три агрегатных состояния вещества (вода, лед, воздух).

Частички подчиняются и другим законам. Например, одни частички очень хорошо относятся друг к другу, а другие ненавидят своих соседей.

Демонстрация 2. Сила притяжения полосок бумаги.

На основе этих законов и в зависимости от температуры частички движутся и соединяются, образуя три группы веществ: твердые, жидкие и газообразные.

В твердом состоянии частички соединяются друг с другом очень крепко. Их почти невозможно разделить, поэтому они имеют определенную форму.

Демонстрация 3. Вместе с детьми рассмотреть гранит и попробовать его сломать или растолочь, просунуть через него руку.

В жидком состоянии частички держатся вместе, но не так крепко, как в твердых веществах и готовы в любую минуту разбежаться. Из-за этого жидкости не имеют определенной формы и их легко разделить на капли.

Демонстрация 4. Показать, как вода принимает разные формы. Показать, что в нее можно опустить руку.

В газообразном состоянии частички не держатся друг за

друга и движутся свободно, куда захотят.

О частичках можно рассказать и еще кое-что интересное. Одни и те же частички могут находиться в разных состояниях. Это зависит от температуры вокруг них.

Демонстрация 5. Лед – вода – газ. Парафин (твердый – жидкий).

Так живут все частички, которые оказались на Земле. Представь себе, что частички движутся в очень холодном пространстве. Идет время, и отлетевшие далеко от земли частички охлаждаются и сжимаются, опускаясь все ближе к земле. Встречаясь с более горячими частичками рядом с землей, они забирают у них немного тепла и улетают прочь. Они похожи на маленьких ангелов, которые приносят на землю немного холода, а с земли забирают тепло. Так происходило много миллионов лет.

Некоторые частички постепенно опускались на землю. Одни в виде жидкости, другие в виде газа, третьи в виде твердого вещества. Одни частички соединялись с другими и образовывали новые вещества. Тяжелые вещества опускались к центру Земли, легкие поднимались наверх.

Демонстрация 6. Опыт с водой и маслом.

На Земле образовалась корка, как пенка на молоке. Можно подумать, что Земля стала твердой, но это не так. Под корой Земли находятся очень горячие частицы, стремящиеся подчиниться закону, который говорит, что при нагревании вещество расширяется и становится больше. Даже сейчас иногда это вещество прорывается на поверхность Земли. Тогда из-за жары вода превращается в пар и поднимается вверх. Образуются облака из пара дыма и пепла. Когда-то это было так часто, что за густыми облаками не было видно солнца.

Со временем частички охлаждались, и газ превращался в жидкость, а жидкость – в твердые тела. Твердые тела сжимались, и возникали горы и впадины. Впадины заполняла вода. Так возникали океаны, моря, реки.

Постепенно облака рассеялись, и над Землей засияло солнце.

Мы – люди

Если мы посмотрим на «линию жизни», мы увидим, как черна и длинна полоса до появления человека.

Как долго охлаждалась Земля и формировалась ее корочка. Как долго развивалась жизнь, и среди живых форм не было ни одного разумного существа. Черная лента наглядно показывает нам, как долго некому было посмотреть на это осознанно, и только короткая красная полоска в самом конце показывает, как недолго существует разумное существо – человек.

Вспомните и хронологию жизни.

Все растения и животные, населявшие море, а затем покорившие сушу, обзавелись сначала панцирем, а потом позвоночником, и все с большей осторожностью и любовью заботились о своем потомстве.

Но только в начале красной линии Земля сказала: «Я приготовила для вас травяные палаты, и в моих закромах много запасов, а значит, пришло время появиться человеку». И появился первый человек. Это очень короткое время на линии жизни, но даже этот отрезок занимает несколько миллионов лет. Наши ранние предки, хотя и не были похожи на нас, сильно отличались от других видов животных.

Чем же отличалось это новое существо?

Оно ходило на двух ногах, и его руки были свободны. Представьте, что это было бы не так, и тогда, чтобы ходить, вам нужны были бы и руки, и ноги. А теперь представьте собаку, держащую в своих лапах карандаш. Или кошку, продевающую иголку сквозь нитку. У вашей руки большой палец отстоит от других, и это создает возможность пинцетного захвата.

Мозг у нового существа был больше, чем у остальных животных, и думал он так же, как ваш или мой мозг. В данный момент ваш мозг думает, и это особенный процесс. Человек мог размышлять о временах года, дне и ночи, восхищаться ветром, дождем, звездами.

Следствием этого дара стали способности:

1. произносить слова для передачи мысли;
2. создавать математические понятия и числа;
3. творить произведения искусства и музыку;
4. размышлять о бытие и о том, почему все частички подчиняются законам, почему человек появляется на свет, а все живое умирает.

Ведь только человек осознает, что он умрет.

Кроме того, человек не был ограничен инстинктами.

Известно, что каждое животное приспосабливается к определенным условиям обитания и климату и не может приспособиться к резким изменениям. У человека очень мало таких неосознанных привычек. Может быть, вы подумали: «Ах, мы, бедные, мы не строим таких великолепных гнезд, которые строят птицы!» Но ведь человек в силах построить любое жилье, которое только может себе представить. Человек может жить в очень разных условиях. В Африке и в Антарктиде, в горах и лесу. Как ему это удается? У него есть три возможности:

1. Напрячь свой ум и сказать себе: «Да, мне здесь холодно, но, чтобы не мерзнуть, мне надо раздобыть себе пальто».

2. С самого младенчества человек приспосабливается к окружающим его условиям. Китайский ребенок приспосабливается к китайской культуре, русский к русской и так далее.

3. И, наконец, человек может придумать, как улучшить свое окружение. Идет дождь, и он строит себе хижину. Не хватает воды, и он орошает поля и не дает урожаю высохнуть.

Человек может делать все это, имея особые дары: руку, ум и небольшое количество инстинктов.

Но есть самый прекрасный дар, который делает человека человеком. Человек может любить. Вы можете любить своих родителей. Я – свою маму, вас и всех в школе. Мы можем любить и заботиться даже о тех, кто далеко от нас. Только человек может по-настоящему любить. И если на мониторе компьютера и написано: «Я люблю тебя», то компьютер не может испытывать чувств. Человек же чувствует, он свободен, у него есть самосознание, и поэтому он может с полным правом сказать: «Я люблю тебя».

Нам нужны буквы, чтобы писать

Помните ли вы еще рассказ о Земле? Как она возникла, как жили в мире животные и растения, и как началась жизнь человека?

В нашем сегодняшнем рассказе пойдет речь о том времени, когда на Земле уже жили люди, у них было достаточно питания и других важнейших компонентов, необходимых для жизни.

Это было в давние, давние времена, и супермаркетов еще не было. Но на Земле достаточно было съедобного.

Люди обменивались между собой знаниями о том, что было полезно и съедобно. Может быть, они использовали для этого жесты или комбинации жестов и отдельные слова.

Демонстрация 1. Детям показывают некоторые выразительные жесты или фотографии.

Этот вид общения оказался достаточно хорошим. Но однажды возникла проблема. Кто-то обнаружил что-то пригодное в пищу (это была рыба) в одном из озер. Но людей, которым он хотел это сообщить, не было на месте. Тогда он подумал: «Как же мне сообщить им о новой добротной пище?» Вполне возможно, что в тот раз так и не удалось найти решения, но кто-то другой смог это сделать.

Этот человек, имени которого мы не знаем, отважился нарисовать что-то важное не только для него, но и для других людей. Он нарисовал то, что он бы показал другим, если бы они были рядом.

Демонстрация 2. Показать детям картинку с древними рисунками. (Плакат 1.)

Прошло довольно много времени, прежде чем человек научился понимать рисунки. Рисунки делались для того, чтобы сообщить что-то важное. Например, один охотник увидел десять оленей и захотел сообщить об этом другим.

Он изобразил оленя и поставил над ним десять палочек.

Демонстрация 3. Показать картинку такого наскального рисунка. (Плакат 2.)

Время шло, но рисунки человека сохранялись на стенах пещер и были найдены через много лет после того, как были нарисованы древним человеком.

Демонстрация 4. Показать несколько наскальных рисунков.

И снова прошло много-много лет. Примерно 5000 лет назад на севере Африки в Египте на берегу реки с названием Нил жил народ. Он оставил после себя множество рисунков. Одни из них были нацарапаны на камне, другие вырезаны, а третьи нарисованы на бумаге. Камни люди находили в природе вокруг себя, а бумагу делали из коры тростника, который рос на берегу Нила и назывался «папирус». Для изображения знаков-символов на папирусе человек использовал сначала кисточку, а затем перо.

Демонстрация 5. Показать картинку египетских рукописей. (Плакат 3.)

Часто случалось, что людям было трудно понять эти рисунки и картинки. Происходило это прежде всего потому, что одни и те же знаки использовались для обозначения одного и того же. Например, рисунок ноги мог означать:

1. просто «ногу»;
2. действие, связанное с ногами, например, стремление «уйти» или «убежать»;
3. признак «быстро».

Демонстрация 6. Показать картинки египетских рукописей. (Плакаты 4, 5.)

Другие люди – финикийцы жили у Средиземного моря и занимались торговлей. Они торговали слоновьей костью, пряностями, эссенцией, рабами, серебром, украшениями, стеклом и еще одним особенным товаром. Дело в том, что в некоторых раковинах они обнаруживали всего одну каплю пурпурно-красной краски, которой можно было окрашивать ткани. Чтобы получить достаточно краски, надо было найти множество таких раковин, более 1 миллиона.

Из-за того, что краску было так трудно раздобыть, одежду из выкрашенной ткани носили только короли. Ее так и называли «королевский пурпур». Финикийцы, которые открыли эту краску, хотели сохранить свою находку в секрете. Королевский пурпур был самым редким товаром, но даже это не повод, чтобы финикийцы остались в нашей истории.

Для нас интереснее то, что они торговали с египтянами, у которых картинки уже обозначали звуки, а не предметы.

Финикийцы позаимствовали буквенное обозначение звуков у египтян. Эти картинки могли передать очень много значений. С помощью звуков было легче передать что-либо. Финикийцы открыли то, с чем ты столкнулся, работая с шершавыми буквами. Этот вид картинок помогал сообщить что-то важное, так как люди уже договорились, что означает каждый из звуков.

Демонстрация 7. Детям показывают карточку с финикийским алфавитом. (Плакат 6.)

Финикийцы были первыми, кто использовал то, что мы сегодня называем алфавитом. Но вы едва ли узнаете в нем современные буквы. Это не страшно, так как мы не добрались пока до конца нашей истории. Другие народы изменяли написание букв.

Финикийские буквы изменили греки. Римляне изменили их

еще раз и дали им название «алфавит».

Римские или латинские буквы сегодня в основе многих европейских языков. Они очень похожи на современные буквы.

Демонстрация 8. Показать греческие, латинские и современные буквы. (Плакаты 7, 8, 9.)

Aa Bb Cc Dd

Ee Ff Gg Hh

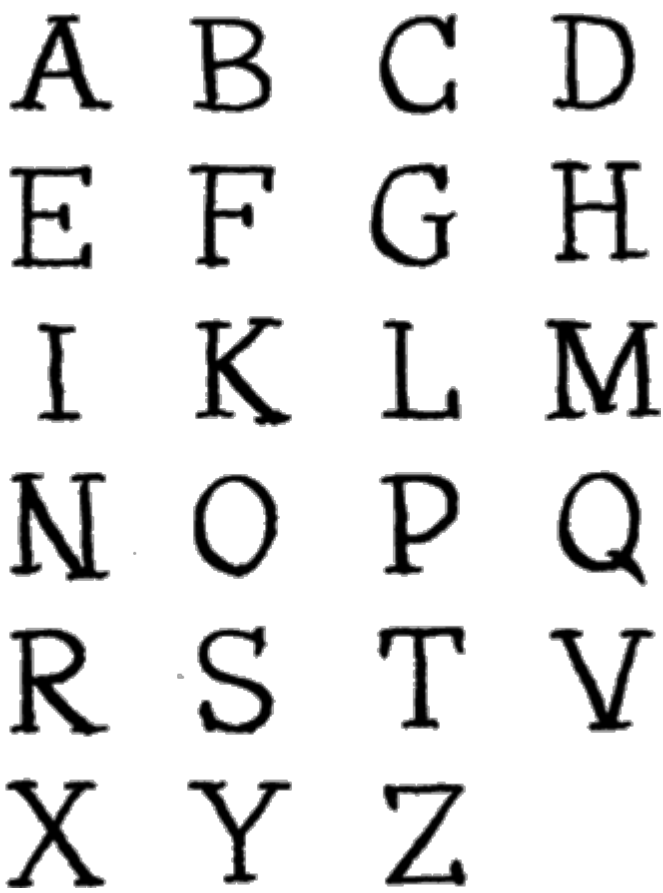
Ii Jj Kk Ll

Mm Nn Oo Pp

Qq Rr Ss Tt

Uu Vv Ww Xx

Yy Zz



Финикийцы самыми первыми догадались записывать звуки. Им уже не нужно было изображать на картинках предметы. Они изображали те или иные звуки. До сих пор мы пользуемся их открытием. Когда вы записываете какую-то историю, вы пользуетесь буквами алфавита, чтобы передать звучащее слово. И когда вы что-нибудь читаете, вы снова узнаете звучание, обозначенное буквами.

Мне кажется, за это мы должны сказать финикийцам большое спасибо. А как вы думаете?

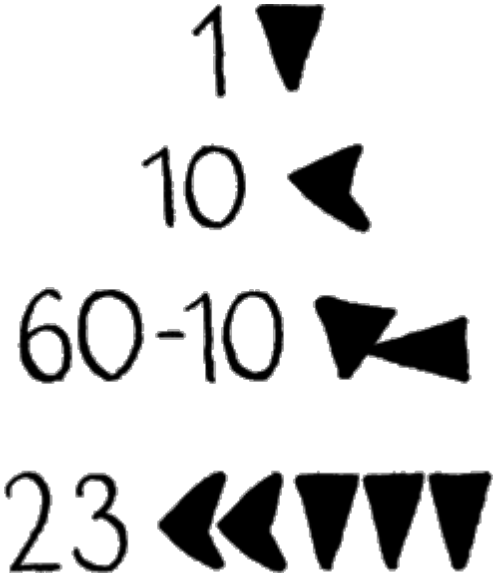
Нам нужны цифры, чтобы считать

Помните, что все частицы следовали определенным законам, потом возникла жизнь. Потом пришли люди, вооружившись умом, свободной рукой и любовью. Недавно я рассказывала вам о финикийцах, придумавших нам алфавит. Сегодня я расскажу вам о цифрах, как они были придуманы, и сколько людей участвовало в их создании.

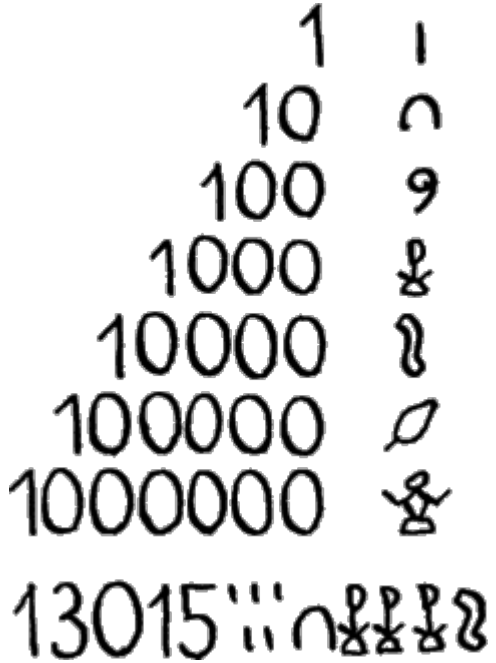
Беседуя, люди должны были обозначать количество необходимых предметов. И много тысяч лет назад людям надо было знать, сколько и какой величины животные им нужны. Чем больше было животных, тем больше людей должно было за ними ухаживать. Или, если находили пещеру, то они должны были знать, хватит ли ее на весь род. Сколько взять провианта в поход. В этом им могли помочь цифры. Исследование языков народов мира показывает, что у всех есть представление о числах. Были языки, где было только один и два. В других языках использовали как «один» слово «только» или «лишь». Но всегда люди имели представление о числах. Мы не знаем, как древние люди передавали друг другу информацию о числах. Но можем представить, сколько людей ты видел. Можно было показать на пальцах, или палочках, или камушках, или сделать насечку на дереве. Так они запоминали результат и могли передавать эту информацию.

В 3000 г. до н. э. финикийцы изобрели простую форму для понятий. Возможно, так же люди придумали определенные символы для чисел. Примерно 5000 лет назад в Месопотамии (Ираке) жили шумеры. Остались рисунки, свидетельствовавшие о том, что шумеры писали, читали и могли считать. Это называлось клинопись. Грифель надавливал на глину (демонстрация).

Потом вавилоняне жили в Месопотамии и использовали клинопись. Есть две причины, по которым сохранились их рисунки. Вавилоняне купцы и торговцы много писали, а, кроме того, было в этом месте жарко и таблички быстро высыхали. (Плакат 4.)

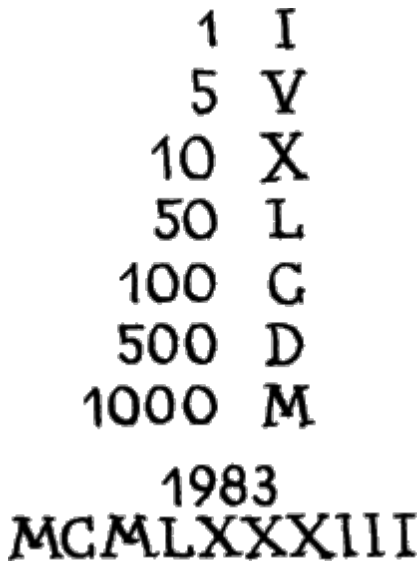


До нас дошли цифры, придуманные египтянами. Они тоже были торговцами и купцами. Помните, мы говорили, что они писали картинками. Они выражали даже миллион. Это был мужчина с поднятыми вверх руками, он удивлялся. (Плакат 5.)



Греки, жившие позже, внесли изменения и начали писать первую букву названия цифры. (Плакат 7.)

Римляне тоже использовали первые буквы, но другие. Например, буквой X они обозначали десять. Может быть, это от скрещенных пальцев. Римский способ был сохранен вплоть до XVIII в. Это было так просто. (Плакат 8.)



Разве не интересно видеть, что вавилоняне, греки и римляне писали единицу почти так же, как и мы!

Но этот рассказ о том, когда и где появились символы. Скажите цифры, которые вы учили в детском саду.

Первое число было изобретено в Индии. Значки были высечены в пещере двухтысячелетней давности. Нуля еще не

было. Он был изобретен только 1000 лет назад. Мы знаем, что индийцы вели торговлю с арабскими странами и привнесли свой способ написания. Но у арабов уже были свои числа, в том числе и ноль. Они не хотели что-то менять. Но был также арабский ученый, считавший, что индийские цифры лучше. Он написал книжечку, дошедшую до Европы. Кроме того, есть бумага от 976 г. до н. э. с теми же значками. Но так как книга пришла от арабов, мы называем эти цифры арабскими. Они были переписаны от руки и не использовались для расчетов. Купцы использовали римские цифры из прямых линий, уменьшавших возможность ошибок. Была и другая причина: купцы использовали счеты, и ноль им был не нужен. Ноль – это когда на проволоке нет кости. Но числа записывали, и использование нуля становилось все важнее. Но если писали единицы, то как узнать, сколько это. С открытием книгопечатания в 1450 г. ноль сделал возможным написать каждое число и обозначить его значение. Существует от руки написанный документ от 1442 г., где числа записаны так, как мы их пишем сейчас. Эти цифры долго не менялись (покажи плакат).

Это был рассказ о возникновении цифр, которые добрались до нас. Это индо-арабо-европейские цифры.

Дополнительные истории

История растений

Если бы растения могли говорить, то они бы рассказали нам много интересного. Говорить они, к сожалению, не могут, и их историю за них расскажу вам я, но вы представьте, что с вами говорят сами растения.

Мы растения и все мы очень разные. Мы живем везде – на земле, в земле, в воде и в воздухе и бываем большие и маленькие. А какие цвета есть у нас? Мы и коричневые, и красные, и желтые, и голубые, и зеленые. Одни из нас – толстые, другие – тонкие. Одни – колючие, другие – мягкие. Одни – пушистые, а другие – жесткие. Одни – прямые и ровные, а другие – кривые и шершавые. Живем мы очень просто. Все что нам нужно, – это воздух, вода и минеральные вещества из земли.

За использование воздуха, воды и земли мы должны платить. Мы отдаем эту плату в виде семян и плодов (овощи, фрукты, ягоды), тени и прохлады, стараясь выполнять свою работу так хорошо, как только можем. И каждый из нас отдает другим все самое лучшее. У нас нет чувств, как у людей или животных. Возможно, это очень хорошо для нас, так как наши дети (семена) часто уносятся очень далеко от нас. Мы же не можем двигаться, и поэтому никогда не видим своих детей, а они не могут прийти к нам в гости.

Очень часто мы слышим от гуляющих людей: «О как хорошо и красиво здесь! Как тихо и спокойно!» Это так. Наши дни проходят очень спокойно. Наши листочки ищут солнечный свет. Без него мы умираем. Иногда одно дерево бывает таким большим, что все остальные оказываются в тени. Тогда они поворачивают свои листья в другую сторону, чтобы получить солнечный свет. Поэтому, когда ты идешь через лес, над тобой крыша из листьев. Каждый листочек занимает свое место.

Каждое растение делится пищей, которая находится в земле с другими растениями. Большому растению, конечно, нужно больше воздуха, воды или минеральных веществ для жизни, чем маленькому. Но маленькие растения не обижаются, так как каждый год они получают много подарков от больших растений. Это листья, которые падают на землю осенью, укутывают молодые маленькие растения и дают земле много минеральных веществ. Молодые растения любят жить рядом со старыми. Они наблюдают и учатся жизни у старых растений, учатся давать тень

и прохладу животным и птицам.

Иногда вы встречаете в лесу одиноко стоящее большое дерево. Это наш старейшина. Он очень стар и таит в себе много секретов. Такому дереву нужно много света и рядом с ним нет места для молодых растений, но мы на него не обижаемся. Мы знаем: когда такое большое дерево умирает, на его месте быстро начинают расти молодые деревья.

Так как мы не можем двигаться, мы живем очень дружно с землей. Мы очень крепко держимся за землю, и ни ветер, ни дождь не могут оторвать нас от земли или сломать. Некоторые из нас живут в пустыне, другие – в воде, одни в холодных местах, другие – в жарких, одни в горах, другие – в низинах. Одни живут в темном лесу, другие – в полях. Но везде мы живем в гармонии с землей, воздухом и другими растениями. Мы берем только то, что нам нужно, отдаем разнообразие зеленых листьев, тень и прохладу.

Для того чтобы выжить, многие растения стали волшебниками. В определенное время и в отдельных местах, где очень мало воды, некоторые из нас спят до того момента, пока условия не изменятся. Есть среди нас и такие, кто каждый год в определенное время меняет свой наряд с зеленого на красный, желтый, оранжевый. Некоторые из нас растут очень быстро и с первыми лучами солнца распускают свои цветы, в то время как большие деревья просыпаются позже и закрывают солнце для маленьких.

Многие из нас начинают свою жизнь из семян, пробивая их толстую оболочку. Оболочка защищает семена от повреждений, а под ней – вода и многие питательные растения, необходимые для появления молодого растения.

Иногда ветер уносит семена очень далеко от дома, а на новом месте молодые растения не всегда могут прорасти. Каждый год миллионы семян пропадают. Часть из них съедают животные и птицы, другие попадают в места, где нет воды или слишком твердая земля. Ветер уносит часть семян в океан, и там они погибают в соленой воде. Именно поэтому у нас, растений, каждый год появляется много детей – семян. Их намного больше, чем нужно.

Те семена, которые попадают в землю, могут расти. Для этого им сначала хватает воды и питательных веществ, которые есть в самом семени. Когда семя начинает прорастать, то в первую очередь у него появляется корень, он устремляется вниз в поисках воды. А вверх растут первые светло-зеленые листочки. Они ищут свет и тепло. Растение будет расти, если будет достаточно света, тепла и воды. Каждое растение – это дружная команда, которая

работает на благо самого растения, и каждый прилежно выполняет свои обязанности.

Листья ищут солнечные лучи и используют их для приготовления питания для всего растения. Они берут из воздуха вредный углекислый газ, а возвращают кислород.

Стебель держит листья, чтобы они могли собирать солнечные лучи. Стебель состоит из трубочек. По этим трубочкам течет вода и питательные вещества к листочкам, которые готовят еду для всего растения. По другим трубочкам течет питание к другим частям растения.

Корень находится в земле и ищет воду. Он очень хороший сыщик. В поисках воды для растений он вырастает очень длинным. Другая задача корня – крепко держать растение в земле, чтобы ветер не смог его вырвать.

Раз в год у нас бывает большой праздник. Мы расцветаем. Это время, когда мужские и женские клетки растений готовы к появлению семян. Это время, когда расцветает много красивых и разнообразных цветов с очень приятным запахом, который привлекает насекомых. Насекомые садятся на цветы, пьют сладкий нектар и уносят на своих лапках нашу пыльцу. Они переносят эту пыльцу с растения на растение и помогают нам. Благодаря насекомым и появляются новые семена, а из них и новые растения.

К сожалению, это время проходит очень быстро. Прекрасные цветы и запахи исчезают, и мы снова становимся зелеными. Мама-растение готовит для своих малышей большой рюкзак с едой и рассказывает об особенностях своей взрослой жизни.

Каждое растение начинает свой жизненный путь по-своему. Кто-то путешествует с ветром, кто-то летает вместе с птицами, а кого-то носят животные.

Такова наша история – история растений. Мы живем так же, как вы. Мы живем для людей и животных нашей большой Земли. Не многие из нас имеют счастье вырасти, но те, кто вырос, просыпаясь по утрам вместе с солнцем, спрашивают себя: «Что могу я сделать, чтобы жизнь других стала лучше? Как мне приготовить пищу для людей и животных? Как мне сделать больше кислорода? Как мне лучше укрепиться в земле, чтобы меня не смыло дождем и не вырвало ветром? Или как я могу утолить жажду уставшему путнику своими сочными плодами? Как могу я укрыть в своей тени уставшего путника? Что я могу еще сделать, чтобы жизнь на нашей Земле стала лучше?»

Биологические эксперименты

(перечень возможных опытов)

1. Потребности растений (свет, тепло, вода).
2. Функция листьев – производство питания.
3. Функция листьев – дыхание.
4. Происхождение хлорофилла.
5. Рост листьев к свету.
6. Листья отдают воду.
7. Необходимость минеральных веществ.
8. Корень.
9. Корень держится за землю.
10. Корень растет воде навстречу.
11. Корень растет вниз.
12. Корень поставляет воду всему растению.
13. Стебель поставляет воду листьям.
14. Рост семени.

Эта история сопровождается также серией плакатов, которые иллюстрируют рассказ и усиливают эмоциональное впечатление.

История одной гармоничной страны

(Человеческое тело)

Это рассказ о переживаниях Мечтателя, совершившего путешествие через ад, огонь и темноту. Наш Мечтатель оказался в одной стране, где царит темнота и духота. Но все, что там происходит, хорошо видно. Каждый занят своим делом и все выглядят очень довольными. Наш Мечтатель был удивлен, с каким рвением и усердием все работают. Мечтатель спросил у своего сопровождающего:

– Откуда здесь столько людей, которые так прилежно и без устали работают?

Экскурсовод не ответил.

– Я думаю, – продолжал допытываться Мечтатель, – что твой народ очень маленький. В моей стране живут 3 миллиона человек и, чтобы организоваться, нам нужны партии. А у вас есть партии?

Экскурсовод улыбнулся и сказал:

– В этой стране живет 1 триллион (это число с 15 нулями) человек.

– Но как их всех прокормить? – удивился Мечтатель.

– А где твоя родина? – вопросом на вопрос ответил экскурсовод.

– Я прибыл из Италии, а, вернее, из Венеции.

– Это хорошо. Природные условия в моей стране и Италии очень похожи. Все рабочие, которые всегда работают там же, где живут, связаны друг с другом каналами (кровообращение). У каждого есть задняя дверь для выхода к каналу и передняя дверь, через которую течет канал. Поэтому каждому передается свежая вода и воздух. Весь мусор выбрасывается через заднюю дверь в канал.

– Как у вас платят рабочим?

– В нашей стране каждый получает все, что ему необходимо для жизни. Все привыкли к этому, и никто не протестует. Если кто-то все же высказывает протест, то он сразу передается правителю (мозг). Правитель делает все необходимое для удовлетворения протеста. Случается, что некоторые рабочие (клетки) не подчиняются, это означает смерть для них. Но, как я уже сказал, это случается не часто. Каждый из нас стремится к счастью и удовольствию. Не так ли и у вас? Ведь что делает ваш футболист? Он тренируется. У него одна цель – стать хорошим футболистом. Это тот идеал, к которому он стремится.

– А как функционирует ваш правитель и как его выбирают? – перебил экскурсовода Мечтатель.

– У нас нет выборов правителя. У нас есть только один голос, голос правителя. Он занимается внешней политикой (завязывает контакты, ищет продовольствие). У нас коммунистическое государство с верховным руководителем во главе, но наш руководитель специально подготовлен и обучен для этой работы. Мы живем в очень благополучном городе и не платим никаких налогов.

Со старых времен у нас существовал обычай, по которому профессия отца переходила к сыну. Сейчас у нас почти так же. Каждый из нас рождается с определенной целью. У каждого своя задача, и он знает только свое дело, стараясь всю жизнь выполнять его как можно лучше.

Каждый из нас может связаться по телефону с правителем, но никто не может его увидеть. Дом правителя – это очень укрепленное место (череп). Все распоряжения идут оттуда по телефону (нервы) и все обязаны им подчиняться. Как только кто-нибудь получает приказ, он обязан сейчас же его выполнять.

Некоторые рабочие имеют задание сообщать правителю о том, как выполняют другие его приказы. Такие сообщения очень важны. Они позволяют узнать, не навредил ли приказ. Если это так, правитель все обдумывает снова и издает новый приказ.

Такие сообщения идут через всю страну с молниеносной быстротой.

Если кто-то не подчиняется приказу, на борьбу с восставшим

(болезнью) поднимается весь народ.

– Что происходит во время восстания? – поинтересовался Мечтатель.

– Предположим, что какая-нибудь группа начинает слишком сильно расти (рак), не обращая внимания на других. Тогда все начинают бороться с этой группой. Если нам не удается подавить восстание, то погибает весь народ, – ответил экскурсовод.

– И как же называется ваш народ? – спросил Мечтатель.

– Народ больших рек или человеческое тело, – ответили ему.

Библиография

Монтессори М. Формирование человеческого потенциала

Впервые опубликовано: Развитие потенциальных возможностей человека./ Пер. Д. Смоляковой, под ред. Л. Гребенникова. – Бюллетень МАМА. – 1993–1994.

Публикуется с сокращениями.

Фаусек Ю.И. Самостоятельные занятия учащихся I–IV классов школы

Впервые опубликовано: Самостоятельные занятия учащихся I–IV классов школы. – Л., 1940.

Публикуется с сокращениями.

Фаусек Ю.И. Школьный материал Монтессори.

Впервые опубликовано: Школьный материал Монтессори. Грамота и счет. – М – Л.: Госиздат, 1929.

Публикуется с сокращениями.

Сумнительный К.Е. Космическое воспитание (в педагогической системе Марии Монтессори)

Впервые опубликовано: Космическое воспитание (в педагогической системе Марии Монтессори). – М.: ГРААЛЬ, 2000.

Публикуется с сокращениями.

notes

Примечания

1

Область того, что ребенок выполняет самостоятельно, получила у Л.С. Выготского название зоны актуального развития. Зона ближайшего развития – область доступного ребенку в сотрудничестве с взрослым. Она имеет большее значение для динамики интеллектуального развития и успешности обучения. – *Сост.*

2

К сожалению, свободная работа – важный, но не единственный принцип, на котором основана система М. Монтессори. Отсутствие современного школьного дидактического материала не позволило Ю.И. Фаусек показать и описать все преимущества, которые дает начальная школа М. Монтессори. – *Сост.*

3

Монтессори имеет в виду такие факторы, как память (сознательная и бессознательная), внутренняя энергия развития (жизненный порыв), ассоциативное мышление. – *Сост.*

4

Большие истории даны в пер. Н. Е. Безбородовой. Под общ. ред. К.Е. Сумнительного. – *Ред.*